

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RAFAELA CRUZ DIAS

DISCUSSÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: LIMITAÇÕES E
POTENCIALIDADES

CURITIBA

2023

RAFAELA CRUZ DIAS

DISCUSSÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS: LIMITAÇÕES E
POTENCIALIDADES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, no Setor de Ciências Exatas na Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo
Lima de Oliveira

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Dias, Rafaela Cruz

Discussões sobre transtorno do espectro autista (TEA) na formação dos professores de ciências: limitações e potencialidades / Rafaela Cruz Dias. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Dalmo Varallo Lima de Oliveira.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Oliveira, Roberto Dalmo Varallo Lima de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. III. Título.

Bibliotecária: Roseny Rivelini Morciani CRB-9/1585



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA - 40001016068P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EM MATEMÁTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **RAFAELA CRUZ DIAS** intitulada: **DISCUSSÕES SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA FORMAÇÃO DOS PROF DE CIÊNCIAS: LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES**, sob orientação do Prof. Dr. ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

24/02/2023 16:51:27.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 15:58:32.0

CELSO ROGERIO KLAMMER

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE CESUMAR)

Assinatura Eletrônica

24/02/2023 17:53:13.0

KÁTIA MARIA KASPER

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rua Coronel Francisco Heráclito dos Santos, 100 - Centro Politécnico - Edifício da Administração - 4º. Andar - CURITIBA - Paraná -
Brasil CEP 81531-980 - Tel: (41) 3361-3696 - E-mail: ppgecm@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015. Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 258647

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 258647

RESUMO

A Educação Inclusiva tem como principal objetivo o efetivo envolvimento de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem. Deficiências e necessidades especiais de aprendizagem devem ser consideradas para a elaboração de aulas, não sendo ponderadas somente as dificuldades desses estudantes, mas também suas múltiplas potencialidades. O docente precisa estar preparado para as especificidades dos seus alunos, sempre objetivando uma aprendizagem objetiva e efetiva. A presente pesquisa apresentará uma revisão bibliográfica do contexto histórico da Educação Inclusiva e do Ensino de Ciências no Brasil. Terá como foco a Educação Inclusiva para discentes com Transtorno do espectro autista (TEA), abordando assim, o quadro sintomático, diagnóstico e graus de intensidade. A partir disso abordará as potencialidades de oficinas pedagógicas aplicadas a futuros docentes e Ciências, partindo de análises de fala de docentes acerca dos temas do estudo e de formação de professores. O desenvolvimento de abordagens diferenciadas de ensino enriquece a formação e experiência do docente, possibilitando o entendimento de outras formas de ensino aprendizagem, específicas de acordo com a realidade expressa no perfil individual de cada aluno. O objetivo deste estudo é compreender perspectivas de docentes de Ciências, presente em oficinas pedagógicas, e questionários sobre inclusão acerca dos limites e possibilidades de trabalho na Educação Básica o entendimento sobre inclusão de alunos com TEA. A metodologia da pesquisa envolve revisão bibliográfica e documental, análise de dados e de Conteúdo e elaboração de oficinas pedagógicas para elaboração de materiais paradidáticos fundamentadas nas perspectivas teóricas de Vigotsky, Wallon, Pedagogia de Waldorf e metodologias de intervenção já associadas ao TEA, como os métodos, ABA, TEACCH e PECS.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; TEA.

ABSTRACT

Inclusive Education has as its main objective the effective involvement of all students in the teaching-learning process. Disabilities and special learning needs must be considered when designing classes, not only considering the difficulties of these students, but also their multiple potentials. The teacher needs to be prepared for the specificities of their students, always aiming at an objective and effective learning. This research will present a bibliographic review of the historical context of Inclusive Education and Science Teaching in Brazil. It will focus on Inclusive Education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), thus addressing the symptomatic picture, diagnosis and degrees of intensity. From there, it will address the potential of pedagogical workshops applied to future teachers and Sciences, based on analysis of teachers' speech on the themes of study and teacher training. The development of differentiated teaching approaches enriches the training and experience of the teacher, enabling the understanding of other forms of teaching and learning, specific according to the reality expressed in the individual profile of each student. The objective of this study is to understand the perspectives of Science teachers, present in pedagogical workshops, and questionnaires on inclusion about the limits and possibilities of work in Basic Education, the understanding of the inclusion of students with ASD. The research methodology involves bibliographic and document review, data and content analysis and the elaboration of pedagogical workshops for the elaboration of paradidactic materials based on the theoretical perspectives of Vigotsky, Wallon, Waldorf Pedagogy and intervention methodologies already associated with TEA, such as the , ABA, TEACCH and PECS.

Keywords: Inclusive Education; Autistic Spectrum Disorder, ASD.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a toda minha família, em especial, meus pais, Carla e Jair, que sempre apoiaram minhas escolhas.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Roberto Dalmo, por todos os incentivos e liberdade para desenvolver esse estudo. Aos componentes da banca, professora Kátia Kasper e Celso Klammer, pela honra de suas análises e por cada palavra dita, visando ampliar minha capacidade de reflexão acerca dos temas da pesquisa.

Especialmente, agradeço ao pequeno ser humano, que me motiva a seguir em frente, que me faz entender que fiz a escolha certa, a cada dia que se passa. Aquele que me faz chorar, sorrir, refletir e amar o que faço. Ao meu aluno; ao meu pequeno rizoma...

Obrigada Pedro...

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OBJETIVOS.....	13
2.1	OBJETIVO GERAL.....	13
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3	JUSTIFICATIVA.....	15
4	METODOLOGIA.....	16
4.1	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PESQUISA DOCUMENTAL.....	18
4.2	OFICINAS PEDAGÓGICAS E QUESTIONÁRIOS.....	19
4.3	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	21
5	REVISÃO DE LITERATURA.....	24
5.1	DEFICIÊNCIA - MODELO MÉDICO E SOCIAL.....	24
5.2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	38
5.1.1	Quadro Clínico.....	39
5.1.2	Diagnóstico do TEA.....	42
5.1.3	Graus de intensidade sintomática.....	47
5.1.4	O TEA e as Necessidades Educacionais.....	48
5.3	INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE.....	53
5.4	METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO.....	59
5.4.1	TEACCH.....	59
5.4.2	ABA.....	62
5.4.3	PECS.....	70
6	RESULTADOS.....	67
6.1	FILOSOFIA DA DIFERENÇA E TEA.....	67
6.1.1	Deleuze e Guattari, em “Mil Platôs”.....	68
6.1.1.1	Rizoma e Arborescência.....	69
6.1.1.2	Corpo sem órgãos e Organismo.....	73
6.1.1.3	Rostidade.....	77
6.1.2	Deligny e “O Aracniano”.....	78
6.3	OFICINAS E QUESTIONÁRIOS.....	85
6.3.1	Análise das oficinas presenciais - Desenvolvimento e discussões	86
6.3.2	Análise dos Materiais produzidos - Oficina remota.....	100

6.3.3	Análise dos questionários - Oficina remota.....	104
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
8	REFERÊNCIAS.....	110



Fonte: DELIGNY, 2015

***“Como é difícil acordar calado (...)
(...) quero lançar um grito desumano”***

Cálice; Chico Buarque

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência envolve perspectivas amplas, não só de integração, mas do pleno exercício do que consiste em uma sociedade inclusiva. Essa aplicabilidade deve ser trabalhada nas mais diferentes instituições e níveis sociais. Nessa perspectiva, as particularidades; características próprias de cada pessoa, precisam ser relevantes em um contexto social. A igualdade, deve ser atrelada diretamente à equidade, propiciando à Educação, ferramentas para a inclusão propriamente dita, e não somente a garantia de acesso ao Sistema de Ensino (CAMARGO, 2017).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dispõe que a integração em contexto escolar deve ser considerada a partir dos diferentes ambientes sociais, culturais, políticos e pedagógicos, dispondo de princípios fundamentados pela igualdade. Nesse âmbito, são priorizados conceitos, com base nos direitos humanos, que condizem que a conformidade e o contraste são concepções associadas à realidade social.

Essa política, apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, enfatiza a necessidade de se afrontar atitudes preconceituosas de segregação, devendo ser consideradas quando se analisam as objeções da realidade do Sistema de Ensino. Com esse acompanhamento, pode-se entender o exercício da Educação Inclusiva, utilizada como base, na relação entre a sociedade e escola, como fator essencial na discussão acerca da exclusão de alunos com alguma característica intelectual, motora ou de desenvolvimento específica (BRASIL, 2001).

A Educação aplicada a alunos com deficiência, inicialmente foi considerada como uma modalidade suplente à Educação Básica. O Ensino para esses discentes, em 1961, adquiri regulamentação a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, que define a concessão à Educação, para alunos “excepcionais”, preferivelmente integrada ao Ensino Comum (BRASIL, 2001).

A Lei nº 5.692/61, suplementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, que aborda o denominado “tratamento especial”, focado nos discentes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso

considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Nessa perspectiva, a concepção de que a Educação deve ser estruturada como um processo competente, adequado às particularidades instrutivas dos alunos, não é desenvolvida, pois embora a segregação ocorra, a segmentação é consequência do processo. Com isso, substancia-se o direcionamento dos alunos para grupos e instituições “especiais”, trabalhando o “especial” como algo que difere da normalidade (BRASIL, 2001).

O acesso ao Ensino público, acerca das multiplicidades dos alunos, recebe pouco incentivo, fortalecendo estigmas de diferenciação, de forma a caracterizar discentes, com base em políticas especiais para acompanhamento especializado e adaptado, categorizando os indivíduos (BRASIL, 2001).

Certos grupos se mantêm na realidade do preconceito e da falta de informação; no limiar do processo de Educação. Discentes que apresentam contrariedade à adequação escolar, devido a comportamentos característicos de síndromes e transtornos, principalmente associados a diferenciações neurológicas ou psiquiátricas, que provocam interferências na aprendizagem e na interação social, permanecem individualizados nos ambientes escolares (BRASIL, 2001).

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial (1994), apresenta a incorporação do atendimento às pessoas com deficiência, como uma modalidade incorporada ao Ensino Regular. Esse fator institui a admissão às classes de Educação Regular, de alunos que apresentam capacidade para conduzir-se no processo de atuação pedagógica, relacionada com o currículo do Ensino Regular, de maneira adequada e similar aos de seus colegas de classe. Ainda assim, a integração é feita a partir de certas exigências, avaliando a capacidade do aluno, caso não correspondente, a inclusão não é implementada de forma efetiva (BRASIL, 2001).

No ano de 1999, o Ensino, unicamente associado ao parâmetro da Educação Especial, é redirecionado a partir do Decreto n. 3.298, que determina a Lei nº 7.853/89, que afirma através da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que a Educação Especial consiste em uma categoria oblíqua a todas às condições e modalidades de Educação, sendo assim, uma forma de complementação do Ensino Comum (BRASIL, 2001).

Diante desse âmbito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação básica, resolução CNE nº 2/2001, no artigo 2.º, instaura que todos os alunos devem ser matriculados nas instituições de Ensino, as quais devem providenciar a sistematização de suporte para discentes com necessidades educacionais específicas, devido ao comprometimento do desenvolvimento intelectual ou motor. Portanto, deve garantir um sistema de Ensino adequado, proporcionando Educação de qualidade (BRASIL, 2001).

O entendimento da inclusão educacional é enfatizado no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, no qual é expresso que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2006, garantir o Ensino inclusivo, independentemente da etapa de Ensino, deve ser feito para certificar que: (I) Pessoas com deficiência sejam integradas no sistema de Ensino comum, público e indispensável para o desenvolvimento do indivíduo; (II) A Educação básica deve possuir caráter inclusivo, com condições idênticas às proporcionadas aos alunos que não possuem necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2001).

Assim, o enfoque educacional se refere aos alunos como um todo, distanciando a segregação daqueles com necessidades especiais (CAMARGO, 2017). De modo que, a inclusão desse aluno em turmas de Ensino regular, deve considerar que, (I) O discente deve ser inserido em turmas, nas quais, a média de idade, seja correspondente ao do aluno com necessidades específicas. O limite que a idade cronológica do aluno integrado pode exceder a média dos outros alunos, é de dois anos; (II) a classe de inserção, deve enquadrar-se no grau de desenvolvimento similar ao do aluno inserido; (III) deve-se evitar adversidades comportamentais, que possam prejudicar a interação desse aluno, ou caso essa problematização seja inevitável, a intervenção do professor deve ser imediata, impedindo a repetição desse tipo de situação (BRASIL, 2003).

O questionamento de partida desse estudo consiste em “Quais as potencialidades de Oficinas Pedagógicas e Cartografias, para o entendimento das perspectivas de discentes da graduação em Química - Licenciatura, acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, e do seu papel para a efetividade dessa prática?”

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

São objetivos deste estudo, apresentar, a partir da análise das potencialidades de oficinas pedagógicas e cartografia, as perspectivas acerca da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, no âmbito do Ensino de Ciências (TEA), de alunos da Graduação em Química - Licenciatura.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Descrever o quadro sintomático do TEA e suas implicações na aprendizagem e cognição de discentes;
2. Investigar e analisar as perspectivas teóricas existentes, que podem ser associadas à Educação Inclusiva - com foco em discentes com TEA;
3. Compreender as principais metodologias de intervenção aplicadas ao Ensino de discentes com TEA e associá-las ao Ensino de Ciências;
4. Produzir oficinas pedagógicas abordando inclusão escolar, TEA e elaboração de materiais paradidáticos, para alunos de graduação, como ferramenta de análise de conteúdo com relação aos temas;
5. Aplicar questionários com o intuito de perceber a perspectiva de futuros docentes acerca do Ensino de Ciências Inclusivo para alunos com TEA;
6. Compreender as perspectivas de alunos de graduação acerca de seu papel na Educação Inclusiva de Alunos com TEA;
7. Apresentar cartografias, elaboradas a partir dos trajetos observados durante as oficinas pedagógicas, as potencialidades da aplicação de oficinas pedagógicas;
8. Abordar diferentes perspectivas acerca do TEA e suas potencialidades a partir da análise dos questionários e do desenvolvimento das oficinas;



Fonte: DELIGNY, 2015

***“Quem me dera, ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender (...)”***

Índios; Legião Urbana

3 JUSTIFICATIVA

A deficiência, independente de suas particularidades, ainda persiste com interpretações preconceituosas, como enfermidade, aplicando-se às definições estabelecidas a partir do denominado Modelo Médico da deficiência. Contudo, existe uma relação direta entre o aumento de pessoas definidas a partir de algum tipo de deficiência, como um segmento populacional e o desenvolvimento social, técnico e científico, a partir do princípio de contrariedades de desenvolvimento físico e cognitivo (BARNES, 2009).

O progresso e modernização social, no aspecto econômico e estrutural, relaciona-se ao acesso facilitado ao conhecimento, muitas vezes, não tendo como resultado, o exercício de novas informações como consequência desses conhecimentos. Ainda assim, persistem interpretações que demonstram falta de informação e aprofundamento teórico e prático, como é o caso do entendimento do que consiste na atribuição de um “rótulo”, para uma pessoa com deficiência. Embora não constitua uma perspectiva consideravelmente difundida no Brasil, quando comparada a outras interpretações, como o próprio Modelo médico, o Modelo Social da deficiência pode ser associado à realidade brasileira, a qual compreende o conceito a partir de fatores políticos e coletivos (FRANÇA, 2013).

Desse modo, o Modelo apresenta uma forma mais abrangente de interpretação do que a desenvolvida em face da existência de uma doença ou ausência de determinada capacidade ou membro do corpo (FRANÇA, 2013).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), instituída pela Lei nº 12.764/2012, assegura que o indivíduo com TEA seja considerado uma pessoa com deficiência, perante a lei, garantindo assim, seus direitos (BRASIL, 2012). Sendo assim, com a garantia do acesso à Educação de qualidade, a necessidade de aprimoramento e estudo da escola e suas relações com alunos com deficiência é evidenciada, a partir do número reduzido de estudos especificamente associados à Educação Inclusiva e ao TEA, não somente expondo a complexidade e particularidades diante do tema, como ocorre na maioria das pesquisas.

A Ciência possui diversas potencialidades, como o conhecimento do ambiente e sua relação com os seres vivos; suas interferências e consequências diante de

ações específicas. O mundo, desde o microscópico; conceitos moleculares, anatômicos, até a compreensão do todo, como uma relação complexa também propicia associações entre Ciências, Tecnologia e Sociedade. Dessa forma, o Ensino de Ciências possui perspectivas que influenciam diretamente na compreensão de fenômenos sociais, propiciando o desenvolvimento da criatividade e senso crítico de cada aluno, fatores influentes no processo de Inclusão não somente escolar, mas social.

Contudo, a Educação Inclusiva geralmente é associada às disciplinas consideradas fundamentais no processo de Ensino; Língua Portuguesa e Matemática. Supõe-se que a leitura e a compreensão da utilização de números seja a única base, vista como essencial para uma criança ou adolescente. Disciplinas como História, Geografia e Ciências recebem menos atenção diante de metodologias inclusivas, propriamente ditas. Assim, como os docentes dessas disciplinas entendem seu papel acerca da Inclusão? (LIPPE, 2009).

Compreender a deficiência além de uma interpretação de falta, lesão, incapacidade, considerando as multiplicidades de cada aluno, potencializando suas habilidades e preferências, entende-se a base de uma Educação visada no respeito às diferenças. A diversidade social é um fator impulsionador do diferente, do múltiplo, e do criativo. Esse impulsionamento não contribui somente para o ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão, mas de todos os envolvidos no processo de Ensino.

4 METODOLOGIA

Este estudo se enquadra na finalidade de pesquisa básica observacional participante, tendo como foco o desenvolvimento de conhecimentos e interpretação acerca da Educação inclusiva no Ensino de Ciências e discentes com TEA, e conteúdos relacionados ao tema. Trata-se de uma pesquisa transversal qualitativa de caráter exploratório, que buscará apresentar as perspectivas de alunos da graduação em Química- Licenciatura, acerca da complexidade do ensino-aprendizagem associado ao TEA e potencialidades de metodologias de Educação Inclusiva, diante do contexto educacional brasileiro, através do desenvolvimento de oficinas

pedagógicas e aplicação de questionários e desenvolvimento de cartografias.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética responsável, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), nº 55417722.0.0000.0102.

A pesquisa se enquadra como qualitativa à medida que envolve o desenvolvimento de conceitos sensíveis e a descrição de realidades múltiplas. Assim, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47). Dessa forma, os dados serão coletados diretamente no ambiente de aplicação da pesquisa; nas salas de aula das respectivas turmas, nas quais as oficinas foram aplicadas.

A definição de uma abordagem direta, corrobora o interesse em acompanhar não somente o resultado dos questionários, mas também em identificar possíveis posturas assumidas durante as aplicações. Partindo de que “as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

Todo o processo foi considerado, desde a coleta de dados até a análise dos materiais, partindo de considerações impessoais e objetivas dos pesquisadores, acerca da investigação geral.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

A pesquisa foi conduzida de forma colaborativa, juntamente aos participantes e possibilitadores do desenvolvimento desse estudo prático.

Todo o processo de escrita do estudo, foi “des(estruturado)” a partir das perspectivas abordadas na própria pesquisa. O uso da linguagem, da forma como se apresenta, se sustenta a partir das perspectivas dos autores utilizados em todo o desenvolvimento do estudo, acerca da Filosofia da Diferença e suas múltiplas possibilidades. A escolha pela colocação de frases, em forma de comentários, acerca de determinadas partes do texto, teve como intenção, a conversa direta com o leitor, sendo potencializadas reflexões diante das diferentes interpretações possíveis.

Os termos como “autista”, “autismo”, foram utilizados somente com o intuito de reproduzir comentários de sujeitos envolvidos com a pesquisa. Dessa forma, as

denominações atualizadas, segundo perspectivas científicas, são apresentadas no estudo a fim de contextualizar os temas às suas abordagens atuais, sendo os termos associados a perspectiva da pesquisa.

Assim como as “falas” presentes no decorrer da escrita, as palavras possuem significados que interferem e principalmente, contribuem para a construção dos resultados e conclusões do estudo. Serão expostas, opiniões, estereótipos, estigmas, dados e conceitos que foram vitais para o desenvolvimento de um processo de movimento, ruptura, crescimento e revolução, combinando o literal e o abstrato ao científico elaborado.

Os processos metodológicos foram sistematizados em:

- Revisão bibliográfica e Pesquisa Documental;
- Oficinas pedagógicas, questionários e Cartografias;
- Coleta e Análise de dados;

4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PESQUISA DOCUMENTAL

Inicialmente, foi executada uma pesquisa bibliográfica e documental acerca dos temas envolvidos na pesquisa. A revisão corresponde à tipologia integrativa, sendo que utilizará a relação teórica e empírica de referências específicas. Entre os materiais que serão consultados, integram-se artigos científicos nacionais e internacionais, nas bases SCIELO e Portal de Periódicos da CAPES, além da literatura disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A descrição do TEA, quadro sintomático característico, diagnóstico e implicações no desenvolvimento cognitivo e de ensino-aprendizagem foram elaborados de acordo com bibliografia médica e psiquiátrica correspondente atualizada. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise da legislação, documentos oficiais e relatórios relacionados à Educação, Ensino de Ciências e TEA.

A partir da revisão bibliográfica foram definidos pontos a serem tratados em oficinas pedagógicas, com intervenção em turmas da Graduação de Química da Universidade Federal do Paraná, com intuito de compreensão do conteúdo das falas e postura de futuros docentes de Ciências acerca dos temas abordados.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

4.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS, QUESTIONÁRIOS E CARTOGRAFIAS

A elaboração de Oficinas Pedagógicas foi executada explorando a teoria e a prática acerca do tema do estudo. Foram sistematizadas a partir de três dimensões básicas: sensibilização, aprofundamento e compromisso, apresentado e posteriormente aprofundado o tema específico e assim, elaborados materiais paradidáticos, como forma de compromissos coletivos diante das oficinas desenvolvidas, respectivamente (CANDAU, 1996).

A oficina foi desenvolvida em um encontro, de 4 horas, sendo 3 horas síncronas e 1 assíncrona, no qual foram abordados conteúdos fundamentais e complementares acerca do tema principal. No encontro foram utilizados slides, elaborados na plataforma Canva e também foram exibidos vídeos, imagens, gráficos, além da discussão de artigos científicos relacionados aos temas de cada encontro.

Inicialmente, os participantes foram questionados sobre o seu entendimento do que consiste uma deficiência mental/intelectual. A partir disso, foram apresentados conceitos e dados sobre deficiência mental/intelectual. Em seguida, a oficina abordou especificamente o TEA, partindo do seu quadro comportamental, especificações relacionadas às dificuldades de aprendizagem e sensibilidade e formas efetivas de tratamento e acompanhamento relacionados ao ensino-aprendizagem.

O objectivo [sic] dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.70).

Posteriormente, iniciou-se a discussão sobre materiais didáticos e paradidáticos e ludicidade. Nesta etapa foram apresentados estudos que abordam a efetividade dessas ferramentas e sua utilização no ensino de alunos com deficiência.

A próxima etapa estabeleceu relação entre os conhecimentos abordados

anteriormente na oficina e o Ensino de Ciências. As especificações do TEA foram brevemente retomadas, agora sendo conectadas com tipos de materiais didáticos e paradidáticos que podem ser aplicados de forma lúdica, estabelecidas conexões com conteúdos de Ciências para a compreensão e visualização efetiva da forma de elaboração dessas ferramentas.

Assim, foram apresentadas de forma detalhada, técnicas de elaboração e adaptação de materiais e atividades lúdicas para discentes com TEA, para aplicação no Ensino de Ciências, além de ferramentas digitais e materiais previamente elaborados pelos ministrantes, para a visualização de materiais em desenvolvimento e finalizados.

Ao final do encontro foi proposto aos participantes a elaboração de uma proposta de material didático ou paradidático, ou de uma atividade lúdica, desenvolvida para discentes com TEA, com foco no Ensino de Ciências, a ser realizada de forma assíncrona e posteriormente encaminhada aos ministrantes da oficina. Em determinadas etapas do estudo, foram aplicados questionários (online) para avaliação da efetividade das oficinas, além de serem utilizados como um dos referenciais para análise das perspectivas dos docentes acerca dos limites e possibilidades do Ensino de Ciências para alunos com TEA. Os questionários foram elaborados através da ferramenta de Formulários Google.

Além da revisão bibliográfica e documental como referencial teórico e empírico, foram elaboradas proposições baseadas nas perspectivas teóricas de Vigotsky e Wallon, ao que se refere a fatores como: educação para pessoas com deficiência, estágios de desenvolvimento e potencialidades da interação social e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, com relação ao ensino de Ciências, também foi considerada a abordagem da pedagogia de Waldorf, partindo do pressuposto de interação do discente com a natureza e o consequente desenvolvimento de respeito e afeição pelo ambiente.

Em termos metodológicos, ainda foram consideradas as abordagens de intervenção que são associadas diretamente ao TEA, como o TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a comunicação), a ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise do Comportamento Aplicado) e o PECS (*Picture Exchange Communication System* - Sistema de

Comunicação através de Troca de Figuras).

Com isso, foram definidas categorias acerca dos discursos desenvolvidos pelos alunos da graduação, sendo assim associadas às perspectivas teóricas da Filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, principalmente associadas à obra “Mil platôs”.

Além da aplicação e dos materiais desenvolvidos nas Oficinas e das respostas dos questionários, foram elaboradas cartografias, desenvolvidas a partir dos estudos de Fernand Deligny, apresentados principalmente na obra “O Aracniano” (2015). Nos mapas, foram expressos os trajetos de determinado alunos e grupos, escolhidos de forma aleatória, anteriormente à aplicação das Oficinas, a fim de evitar qualquer influência diante de comentários ou postura assumidas durante a aplicação das intervenções práticas.

As cartografias foram elaboradas somente para as Oficinas presencias. O trajeto dos alunos, foi registrado em forma de rascunho, de forma imediata, para posteriormente às aplicações, serem registrados de forma definitiva. Foram registrados somente os percursos anteriores às aulas, no ambiente próximo à sala de aula e durante as Oficinas. Foram desconsideradas saídas da sala de aula, devido à falta de conhecimento dos motivos das saídas.

Além dos trajetos, também foram registrados os lugares, nos quais os alunos se sentaram nos diferentes dias das abordagens práticas, a fim de identificar possíveis alterações, com relação à distanciamento ou afastamento da pesquisadora e dos colegas de turma.

A escolha pela metodologia cartográfica, foi mantida devido ao exercício de observação. Observar os deslocamentos pode possibilitar a identificação das potencialidades da aplicação de Oficinas Pedagógicas, como prática de análise e estudo. O conjunto das diferentes abordagens, para a coleta e análise de dados, se relaciona às perspectivas base do estudo, como ferramentas múltiplas e potencializadoras.

4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As análises acerca dos resultados dos questionários e das aplicações das

oficinas pedagógicas serão executadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2004). Especificamente, com relação à aplicação e análise dos questionários, à medida que se caracterizam como pesquisa qualitativa, aplicou-se uma metodologia que respeitasse as opiniões expostas pelos participantes, com intuito de minimizar o “efeito do observador”, abordado por Bogdan e Biklen (1994) somente categorizando os resultados.

Adicionalmente, o objectivo [sic] principal do investigador é o de construir conhecimento não o de dar opiniões sobre determinado contexto.[...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados os provas com o objectivo [sic] de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50).

Todo o processo de aplicação foi considerado na apresentação dos resultados, desde comentários presentes no decorrer das intervenções, até dúvidas impulsionadas após o término da ação.

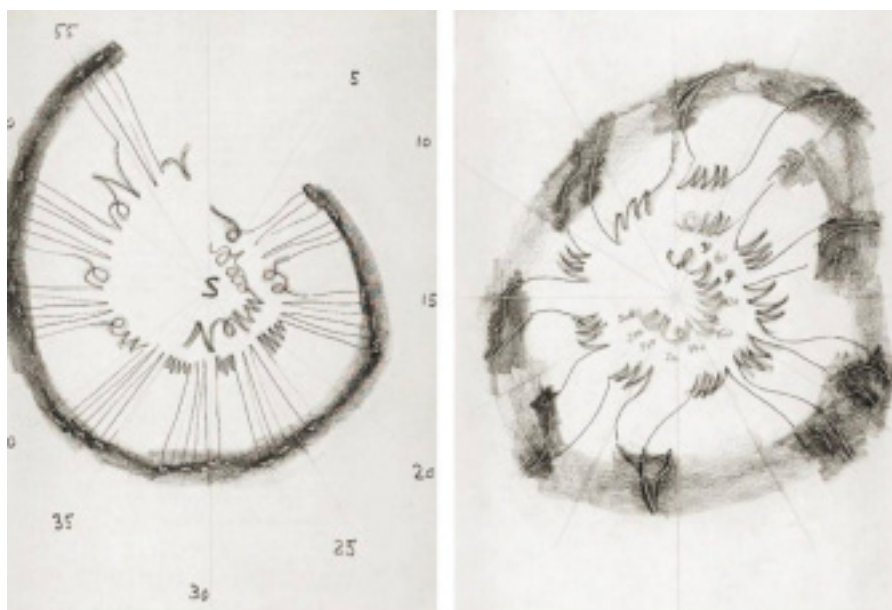
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados os provas com o objectivo [sic] de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50).

(...) fazem questão em se certificarem de que estão a aprender as diferentes perspectivas adequadamente (...) exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora (...)

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.49).

A análise final, das Oficinas, questionários e cartografias será associada diretamente à Filosofia da Diferença, a partir de conceitos de Deleuze e Guattari (2007) e Fernand Deligny (2015), de modo a entender as potencialidades dessas perspectivas no entendimento dos resultados e suas possíveis contribuições para o Ensino de Ciências Inclusivo para alunos com TEA.

A elaboração de todas as propostas metodológicas e práticas foi desenvolvida considerando o TEA, enquanto Transtorno de Neurodesenvolvimento, sendo considerada sua variação comportamental, no respectivo contexto teórico e social.



Fonte: DELIGNY, 2015

***“(...) uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa”***

Cálice, Chico Buarque

***“Quem me dera, ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira”***

Índias - Legião Urbana

5 REVISÃO DE LITERATURA

5.1 DEFICIÊNCIA - MODELO MÉDICO E SOCIAL

Como se estabelece uma deficiência? A partir do CID (código Internacional de doenças). O “DOENTE DEFICIENTE”, recebe um código para sua enfermidade, algo tão significativo se é analisado as associações com outros códigos. Uma ocorrência é atribuída a um código. O pavor de um A021; homicídio doloso. A comoção por um A06; infanticídio. A repulsa por um A19; racismo. São só números. Números que tem significado, que foram atribuídos. Quem atribui?

Uma criança que confirma sua presença, ao ouvir o número que corresponde a ela. Ela não é Ana, Julia, Maria, Eduardo, Mateus, ela é o 10. Definido a partir de outro código, que estabelece uma ordem.

Que pena da Zélia, que era liberada da sala de aula depois de todos os colegas. Ana; sortuda, conseguia pegar a condução com lugares sobrando...

“O advogado do 013, o que foi preso por feminicídio, aquele que matou a esposa porque acreditava que ela era inferior, por ser só uma mísera mulher. Que pessoa sem coração! Não se admira que tenha recebido o número 13.”

Segue-se ao F84.0, F84.1, F84.2, F84.3, F84.4, F84.5, F84.8 e F84.9. O F84.0 consiste no generalizado, aquele que não sabe falar, que não se comunica, que todos têm um primo que se encaixa nos sintomas. O F84.1 tem ainda mais sintomas; instável, comportamentos inesperados, gritos e agressividade. O F84.3 e o F84.4 são os mais preocupantes e drásticos, não tem amigos e apresentam retardo intenso. Pais desesperados e professores perdidos são sinônimos desses casos. Já o F84.5 é confuso; repetição de palavras, não entende o que ou outros dizem. Mas pode ter sucesso. Dizem que até o Messi tem. O F84.8 e o F84.9 são os outros, que não cabem em nenhuma classificação correta.

O parágrafo anterior se refere a códigos. Códigos que definem deficiências, CID, “doenças”, frases adaptadas de comentários reais, feitos por “profissionais” da

área da Educação. Comentários sobre a definição de Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), e Outros Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) (F84.8) e TGD sem Outra Especificação (F84.9).

Ainda assim, um comentário precisa ser destacado, “Mas são todos autistas”. As classificações citadas pertencem ao CID 10, que será substituído pela décima primeira versão, a qual define o Transtorno do Espectro Autista, e abrange classificações mais específicas, que propiciam a diminuição de equívocos e generalizações. Desse modo, integra-o como um Transtorno mental, comportamental ou de desenvolvimento neurológico, sendo um Transtorno de Neurodesenvolvimento, o qual possui variações mais claras e objetivas.

6A02 Transtorno do espectro do *autismo*;

6A02.0 Transtorno do espectro do *autismo* sem distúrbio do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional;

6A02.1 Transtorno do espectro do *autismo* com transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional;

6A02.2 Transtorno do espectro do *autismo* sem distúrbio do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada;

6A02.3 Transtorno do espectro do *autismo* com transtorno do desenvolvimento intelectual e linguagem funcional prejudicada;

6A02.5 Transtorno do espectro do *autismo* com transtorno do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional;

6A02.Y Outro transtorno do espectro do *autismo* especificado;

6A02.Z Transtorno do espectro do *autismo*, não especificado.

(MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021)

Contudo, permanece a classificação, o código, a doença, os sintomas, as estereotipias. A identidade que acompanha e que define quem e como se deve ser. O Modelo Médico da Deficiência tem como base as classificações, os sintomas, a busca pela cura, a imposição da adequação social para a inclusão e igualdade (Figura 1).

Figura 1 - Esquema acerca do Modelo Médico e Biomédico da deficiência



Fonte: Wikipédia

Social, Comunitário, Coletivo? Quais conceitos essa “igualdade”, detêm como base? A liberdade que não liberta, o comum que segrega, o libertador que age por conta do que lhe convém. A sociedade determina, quem entra e quem sai, quem é incluído e quem inclui. O padrão expõe o molde adequado, as telas reproduzem e o ser humano impõe. Não se encaixar é uma ameaça ao padrão, uma ofensa a uma sociedade idealizada. A diferença assusta; determina quem deve ser julgado. O Modelo Social da deficiência associa a sociedade diretamente à definição do que é uma deficiência. No que se aceita ou não, de quem e como se isola (Figura 2).

Figura 2 - Esquema acerca do Modelo Social da deficiência



Fonte: Wikipédia

A sociedade exclui, com sua inacessibilidade, sua legislação privilegiada e principalmente sua falta de acesso à progressão. Quando se nasce na base na pirâmide, é ali que se deve permanecer. Por que dar acesso aos privilégios, Educação de qualidade, inclusão social, Ensino REALMENTE Inclusivo? Universidade? Essas vagas sairiam de onde? Dos filhos de quem? Sem neuroses, eles não chegam lá...

**Mas existe a meritocracia...
Ou seria burocracia?
Hipocrisia seria mais adequado...
São palavras tão semelhantes.**

Quando se trata de deficiência, a própria palavra traz consigo uma estereotipia. O que remete à deficiência? Supondo que se incite a imagem de uma PcD (pessoa com deficiência). O que se imagina? A imagem representada no principal símbolo associado à PcD (Figura 3)?

Figura 3 - Símbolo associado à PcD



Fonte: Wikipédia

Símbolos, imagens definidas com o intuito de representar algo, fazer referência, nesse caso a um grupo de pessoas. Na prática, isso realmente acontece? O que se observa na imagem? A representação de uma PcD; um deficiente físico. Generalização, estereotipia, falta de representatividade. Quais as

referências às deficiências físicas, visuais, auditivas, múltiplas? Embora essa simbologia seja, a mais utilizada, certos locais apresentam também, símbolos associados a outras deficiências (Figura 4).

Figura 4 - Simbologias para deficiências diversas

Conheça os símbolos de acessibilidade

Deficiência Física



Deficiência Visual



Símbolo da
Audiodescrição



Símbolo do
Cão-Guia



Símbolo
do Braille



Símbolo
Baixa Visão



Deficiência Auditiva

Símbolo
Internacional
Deficiência
Auditiva



Símbolo
Telebina (aro
magnético)



Símbolo de
Sistemas de
Audição
Assistida



Símbolo de
Língua de
Sinais



Closed Caption
(legendas
ocultas)



Opened Caption
(legendas
visíveis)



Telefone para
Surdos
(TTY/TDD)



Telefone com
controle de
volume



Proteção de
Ouvido
Obrigatória



Símbolo do
Intérprete de
Libras



Pessoas
SurdoCegas



Deficiência
Intelectual



Pessoas com
Nanismo



Símbolo Nacional
da Pessoa
Ostomizada



Fonte: Prefeitura de São Paulo

Além disso, um símbolo especificamente, se torna cada vez mais presente nos estabelecimentos públicos; na cidade de Curitiba - PR, por exemplo,

principalmente em locais relacionados ao comércio, como shoppings e lojas. O símbolo está presente geralmente, em condições de indicação de atendimento preferencial. Um símbolo dotado de cores, DIFERENTE, que se destaca; o símbolo do TEA (Figura 5).

Figura 5 - Símbolo associada ao TEA



Fonte: Autismo e Realidade

Um conjunto, que está repleto de significados, atribuídos pelas próprias pessoas com TEA. O laço da conscientização, o quebra-cabeça que remete à complexidade do Transtorno e as cores que representam sua diversidade (BOSA).

Novamente a busca de um porquê.

Contudo, diversas pessoas que convivem com pessoas com TEA; mães, pais, professores, relatam a não correspondência e auto identificação dos próprios indivíduos do Espectro.

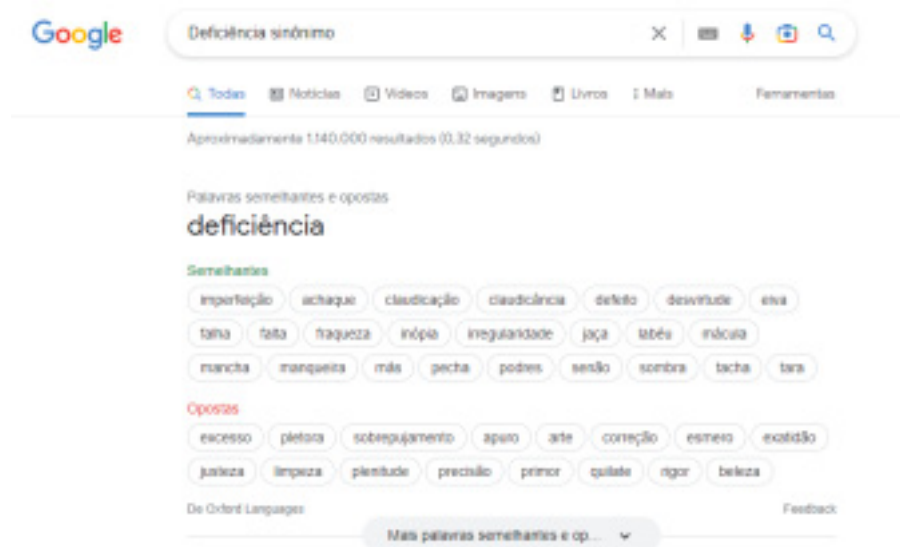
Por que esses símbolos foram criados? Até que ponto a sociedade interferiu e definiu a necessidade de identificar essas pessoas? Que se sentiu beneficente em “incluir” os excluídos, colocando rótulos em suas testas! Que faz com que uma fila de atendimento preferencial, se torne uma atração circense. Onde não se enxerga algo físico, se instiga a imaginação à procura do “defeito”.

Assimetria, DESINTELIGÊNCIA, desproporção, desequilíbrio, remetem a algo negativo. Enquanto, conformidade, igualdade, proporção, palavras consideradas opostas à diferença, exprimem a adequação e harmonia de algo. O que é uma pessoa assimétrica? Desinteligente? Como seria uma criança que escuta, que é diferente, e utiliza uma das principais ferramentas do seu cotidiano para entender o teor da sua nova “classificação” imposta, e encontra que se trata de “desinteligente”, desproporcional? Qual seria a sensação?

Mesmo por uma mãe, tentando explicar o porquê dos olhares, dos sussurros, dos comentários...Você é diferente! O que é ser diferente? Quem determinou quem é diferente? Quem determinou o que faz ser diferente? Será que em outro lugar, o diferente também seria este? Quem assusta? Para um pássaro, o gato é o monstro, para o ser humano, o gato é um companheiro. Para um seguidor, seu líder é um exemplo a ser seguido, independente dos ideais que defenda. Existem religiões com princípios diferentes, cientistas com ideias opostas, pessoas com diferentes aparências e modos de pensar e viver.

Existem crianças, colocadas na caixinha da assimetria, como uma peça de um quebra-cabeça sem encaixe, como um produto com defeito. Pensemos de outra forma, “Você tem uma deficiência”. Recorre-se novamente à pesquisa (Figura 7).

Figura 7 - Resultados da pesquisa da palavra “deficiência”



Fonte: Os autores.

Nesse caso, a intensidade das palavras é ainda mais acentuada. Defeito, falha, fraqueza, podres... Agora não se é mais assimétrico, se é podre, fraco. O

quão absurdo e normalizado é esse preconceito? O digital pode influenciar positiva e também negativamente diante de diferentes perspectivas. Encontrar informações que propiciem ramificações de pensamento, ou raízes pré-moldadas de opiniões definidas? Por qual optar? Até que ponto uma criança consegue discernir esses pensamentos? Tanto a criança com necessidades especiais, quanto aqueles que os cercam. Até que ponto o social influencia na forma de tratar, ou de tratar uma pessoa?

A agonia que certos olhares transmitem diante de determinadas deficiências físicas, a pena, incomodam, interferem, calam... O “se fazer de João sem braço”, o “você parece um retardado”, a cobrança por certas atitudes através do “você é aleijado?”, são exemplos de um tipo de capacitismo, associado à recreação. “Mas é só uma brincadeira”... “É uma expressão popular que todo mundo fala”... “Isso não é preconceito, não agredi ninguém”... “Mas é diferente de outras coisas, certo? Tem pessoas que perseguem e batem”...

Graduar preconceito é uma das mais bárbaras de se justificar as mais diversas situações. Justificar sua ignorância, pela barbárie do outro, o torna ainda mais baixo. Mensurar o impacto de uma palavra e de um tapa é tão petulante, que enoja. Deduzir o que o outro sente, e definir o que é normal e o que é exagero, é inadmissível. Retorna-se ao “O que é normal? Quem o define?”.

Quem são os podres agora?

A esses; com a mesma justificativa dos ditados populares... Os “cérebros de minhocas (Figura 8)”...

Figura 8 - Representação de minhocas no solo



Fonte: Os autores.

Qual a necessidade de se insultar as minhocas?

Compará-las dessa forma... Mas nunca houve agressão! Existem pessoas que até matam minhocas. Que as utilizam como alimento para outros animais. Há até aqueles que dizem que elas são matéria-prima de *fast foods* famosos.

Que palhaçada! Odeio muito tudo isso...

Seres tão DIFERENTES. Os primeiros contatos com esses seres devem ter sido instigantes, que se enterram no solo. Estranho! Qual o porquê disso? Sem sentido. Por que se entender o porquê? Porque sim! Por quê? Elas precisam de uma utilidade! Simples! São nojentas... Se atribui um porquê, automaticamente... Seres magníficos! Propiciam renovação do solo, decomposição, reciclagem de matéria orgânica. Salvem as minhocas! O próximo estudo envolverá o desenvolvimento de um minhocário. Isso é relevante!

Só é necessário buscar uma razão, uma utilidade. Por que as pessoas com TEA fazem o que fazem? Assim a sociedade vai entender! Com toda certeza vai defender. Coitados, eles não se comunicam... Ou será que alguém não quer os ouvir? Tem medo do que eles possam transmitir? Influenciar? E se todos resolverem ser diferentes?

PARE!

O limite está sendo ultrapassado!

Já chega de hipocrisia. De tentar moldar a criança nos próprios moldes. Por que ela tem que se adaptar? Por que tudo que ela faz tem que ter um porquê? O que esse desenho quer dizer (Figura 9)?

Figura 9 - Desenho de uma criança de 6 anos



Fonte: Secretaria de Educação do Paraná

SOCORRO, talvez?

Será que o objetivo não tenha sido somente o que acontece quando um lápis, um giz de cera encontra um pedaço de papel? Simples demais! Não pode ser isso! O que uma criança da idade dela geralmente desenha? Desenhos com lógica. Que menina ESTRANHA (Figura 10)!

Figura 10 - Desenho de uma criança de 8 anos



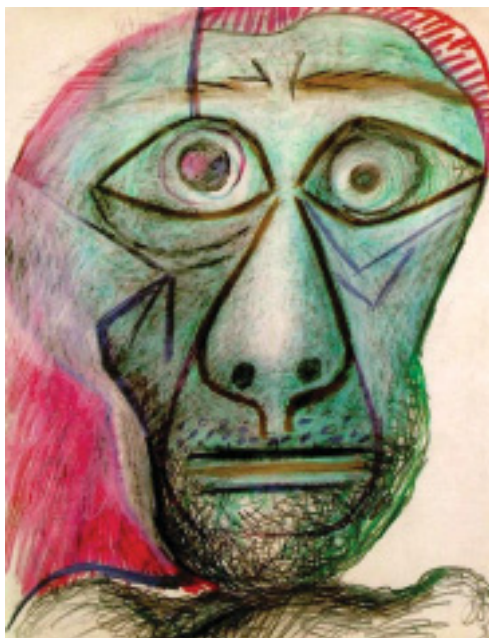
Fonte: Secretaria de Educação do Paraná

E agora? Quais animais ela teve a intenção de representar? Ela com certeza pensou em um coelho, em um pássaro... Animais que todas as crianças gostam de desenhar. Só não é possível identificar. Óbvio! Ela só desenha mal. Mas é uma criança ainda, ela vai aprender. A partir disso será possível entender, pois ela desenhara melhor.

Isso acontece com TODA criança NORMAL!

Evoluir para poder ser entendido (Figura 11).

Figura 11 - Último autorretrato de Pablo Picasso



Fonte:

Difícil de entender...

Respeito! É um Picasso! Arte não precisa de entendimento...

Pablo Picasso, gênio; apenas!

O TEA, considerado, perante a lei, como uma deficiência, remete ao diferente e as relações estabelecidas às PcD. Tratamentos, terapias, médicos, psicólogos, terapeutas, mais e mais formas de encaixar, moldar, adequar... Qual seria a melhor

alternativa?

Como tratar sem a alteração de sua estrutura, sem se alterar sua essência, sem plantar ideias pré-definidas em sua existência? Qual o peso de ser definido e tratado como uma pessoa com deficiência? O que a sociedade impõe a essas pessoas? Talvez por falta de informação ou pura ignorância. Não se sabe. O que se sabe e que se deve refletir, é qual o papel de cada indivíduo na disseminação de preconceito e definição de estereótipos.



Fonte: DELIGNY, 2015

***“Quem me dera, ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante”***

Índios, Legião Urbana

5.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A criança com TEA, assim como qualquer outra, manifesta seu próprio modo de ser. Neurotípicos, normais, regulares e “neurodiversos”, “neurodivergentes”; comparados como o certo e o errado, o que une e o que é divergente, como o próprio “rótulo” sugere. O que se aplica à realidade? Apresenta-se Arthur (nome fictício para preservar a identidade do garoto que inspirou a narrativa), uma criança diagnosticada como atípica, pertencente ao Espectro Autista.

Arthur é um garoto de 11 anos, diagnosticado logo nos seus primeiros anos de vida. Pertence a uma família de condição financeira estável, sempre integrado nas melhores escolas e centros terapêuticos da Cidade. Sua família se preocupa com seu desenvolvimento e aprendizagem, sempre buscando novas técnicas de terapias e profissionais de diferentes especialidades para o tratamento de Arthur.

Em síntese, Arthur é um garoto tímido, fascinado por vídeo games e carros, que se comunica com certo receio, mais associado à sua timidez e dificuldade em lidar com novas experiências. Um menino inteligente que fala, escreve, canta, dança, brinca, e que também se irrita, grita, e que se desentende com os pais, professores e com sua irmã Liz (nome fictício). Até o momento, não se nota a presença de algo fora do entendido pela sociedade, como “normal” para uma criança de 11 anos desenvolvendo sua personalidade.

Enfim, Arthur é uma criança com dificuldades de aprendizagem, como outros milhares de alunos integrados no sistema de Educação. Mas a adjetivação atribuída a uma criança “normal”, não lhe é mais associada depois que Arthur foi associado a um número do Código Internacional de Doenças, seu diagnóstico de TEA.

Todas as ações e reações de Arthur, a partir daquele momento, carregam uma justificativa. Na escola, Arthur é apaixonado pelas aulas de educação física, e sua brincadeira favorita é queimada. Certa vez, em um desses jogos, as crianças da turma de Arthur, empurraram alguns colegas durante a dinâmica. Algumas só caíram, outras se machucaram, mas somente a mãe de Arthur recebeu uma notificação da escola. Arthur teria sido violento com um colega; assim como outras crianças, mas ele é diferente, ele tem um problema que o torna violento e descontrolado, para assim ser o único aluno cuja advertência foi encaminhada aos pais.

O descuido durante uma brincadeira foi associado à agressividade imposta pelo TEA, por sua lista de sintomas e comportamentos. Arthur não empurrou um colega porque é uma criança que se empolgou com uma brincadeira, Arthur agrediu porque é “autista” (a denominação “autista” será utilizada somente com o intuito de reproduzir comentários dos sujeitos envolvidos e citados na pesquisa, assim não está associada aos fins do estudo propriamente dito, devido à adjetivação negativa atribuída à palavra, socialmente), e os “autistas” podem ser agressivos.

O rótulo de Arthur...

O AUTISTA da turma...

A estereotipia do TEA... Como? Por quê?

5.2.1 Quadro clínico

Segundo a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), elaborado pelo *American Psychiatric Association* (APA, 2014), o TEA é incorporado ao padrão de Transtornos de Neurodesenvolvimento, com os transtornos que apresentam aspectos do autismo, como: Síndrome de Asperger, Transtorno Infantil Desintegrativo e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação, cabendo a distinção conforme o grau de severidade, de acordo com fatores de interação social e comunicação (CABRAL E MARIN, 2017).

Classificações, padrões, “receitas” de como algo deve ser, do que se esperar, de algo que precisa se encaixar, ao que automaticamente já não pertence. Manuais, como os de eletrodomésticos, que se não utilizados conforme o manual estragam, quebram, explodem, podem até matar uma pessoa. Objetos que se utilizados de forma DIFERENTE, com outro objetivo do que foi criado para corresponder, geram falhas, danos, problemas, PERIGO.

Sempre se deve seguir o manual! Se deve evitar o inesperado!

A “tríade sintomatológica”, expressa nos relatórios médicos apresentam termos como, “regresso”, “dano”, “incapacidade”, associados à linguagem oral, socialização, expressão oral e corporal (APA, 2014). Desvios, restrições, insuficiências; os fatores limitantes, que IMPEDEM, RESTRINGEM, APRISIONAM

uma criança, um adolescente, à um molde não correspondente. O que é dificultado, impossibilitado, seguidas negações e inadequações à normalidade, se destacam no que se assemelha à descrição de um problema (SCHMIDT, 2016).

Qual a conduta de uma criança de 3 anos? Infantilizada? E de um adolescente? Revolta, indignação; como os clássicos filmes apresentam. “Adolescentes são todos iguais”. Agora, um desvio de conduta... Uma criança, um adolescente com um “dano”, um incapaz. A força de uma lista de sintomas, que associam o

(...) é caracterizado por padrões persistentes de conduta socialmente inadequada, agressiva ou desafiante, com violação de normas sociais ou direitos individuais (APA, 2014).

Agressão, violação de normas e direitos. Imoralidade! Essa ameaça, com seu padrão persistente de violações e desventuras, precisa ser contida! Precisamos proteger as crianças! As outras crianças, no caso.

Um advogado, por favor, para defender os criminosos?

De qual lado ele ficará?

Palavras difíceis, acessíveis a todos? Obviamente sim! Basta um dicionário. Basta ter boa vontade para tentar entender! O manual traz informações objetivas e explícitas.

Mas talvez se anseie por informações mais detalhadas e desordenadas. Que transmitam a diversidade do TEA, não um padrão a ser correspondido.

Em relação ao comportamento característico, padronizado e recorrente enquadram-se: movimentação motora e fala típica ou repetitiva. Execução de ações estereotipadas, manipulação de objetos, ecolalia; que consiste no distúrbio de desenvolvimento da fala e da linguagem, característico por repetições da própria fala ou do seu interlocutor, resultante na impossibilidade de continuidade de diálogos e no prejuízo na reciprocidade necessária para o contato e integração no contexto social, e fala idiossincrática; em psicologia, característica de comportamento e caráter, sendo a especificidade psíquica individual.

Padrão, típico... Isso é repetitivo!

Apresenta persistência em alguns atos, aceitação inflexível a ações rotineiras e padrões de relação, como angústia excessiva diante de mudanças insignificantes, atos de saudação e desejo pela repetição de atividades e alimentação de forma contínua. O excesso ou ausência de reações a estímulo sensorial e elementos ambientais, como tolerância conspícua a dor e temperatura, reações específicas a sons, texturas, luzes e movimentos também são manifestações comuns do transtorno (APA, 2014).

Insistir, não aceitar algo... Isso não se denomina, livre arbítrio, ao invés de sintoma?

Ellis (1996), destaca que o TEA consiste em um padrão de comportamento, produzido de forma complexa, como resultado de uma longa sequência de causas. O vasto método de diagnóstico procede de múltiplas metapsicologias e estabelece, geralmente, o êxito ou fracasso do tratamento. Esse quadro clínico pode ser observado no princípio do desenvolvimento da criança, mas pode ser manifestado tardiamente, até que o limite da capacidade de demanda social seja atingido. As manifestações do transtorno resultam em agravo no desempenho social e profissional (BOSA, 2016).

O TEA, possui características, descritas conforme a Lei nº 12.764/2012:

Art. 1.º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1.º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Desse modo, a Lei prevê que a pessoa com TEA é uma pessoa com deficiência, a qual necessita de diagnóstico precoce e atendimento profissional. Além dos padrões, o que é o TEA? O TEA é possibilidade, criatividade, é o que é possível fazer, não pensar nos impedimentos. Sim, é diferente, como qualquer outra criança, que surpreende, que tem seus anseios, desejos e personalidade. Quanto à comunicação, de qual comunicação se trata? Se referindo à comunicação verbal, pode ocorrer variações, como uma criança que balbucia, gagueja, ao não saber pronunciar uma palavra.

Uma criança que não se entende, mas se comunica do seu jeito, mas essa, sim, é “normal”. Quanto a uma criança com TEA, há aqueles que digam que não existe comunicação, pelo mesmo motivo, falta de entendimento.

Quem não está entendendo agora?

A criança com TEA se comunica! Seja com palavras, olhares, gestos, desenhos; com seu modo de ser, que é próprio. Que lê o manual, reflete e não segue a regra, que explode e causa estrago nos padrões. Essa explosão é linda! Sortudos os que são atingidos por ela!

TEA é rizoma!

5.2.2 Diagnóstico do TEA

O DSM, criado em 1952 pela APA, consiste em um Manual de critérios utilizado no diagnóstico de transtornos mentais em todas as fases da vida. O manual estabelece a sistematização e organização dos transtornos mentais existentes desde 1840. A elaboração é realizada a partir da realização de pesquisas, estudos clínicos e indícios científicos reunidos em um período de 10 a 15 anos.

A quinta edição, publicada em 2013, estabelece a partir de pesquisas por comissões de especialistas e profissionais afins, a normatização das características globais do TEA. Dessa forma, a identificação dos sintomas e posterior diagnóstico é facilitada, desconsiderando as classificações complexas estabelecidas pelas edições

anteriores (APA, 2014).

Retorna o manual, o que caracteriza o produto? O que faz com que o produto faça, o que foi criado para fazer? O que o faz estar funcionando, sem defeitos? Se tratando de outros animais; caracóis e caramujos, por exemplo. Que parecem sinônimos, mas possuem seus próprios modos de viver. Caracóis são moluscos terrestres, dotados de conchas frágeis. Enquanto, os caramujos habitam ambientes de água doce, e possuem conchas espessas e consideravelmente mais resistentes do que os caracóis.

Dois animais semelhantes em aparência, em relevância ambiental, devido aos seus hábitos detritívoros, que se alimentam de restos orgânicos, contribuindo com o processo de decomposição. Contudo, podem ser consideradas verdadeiras “pragas”. O que e quem define o “normal”, “agradável” e a “praga”, “ameaça” (Figura 12)?

Figura 12 - Fotografia de um caracol, com a concha customizada



Fonte:

**Quando há utilidade, a definição é conveniente.
Quando há ameaça de ocupação; é estabelecido o diagnóstico; PRAGA!**

Precisamos controlá-lo!

O Manual estabelece o conceito de espectro; traços e sinais presentes associados ou não a outra condição; fazendo com que esse fator seja mais

compreensível para o público não-especialista. Com isso, entende-se que se pode ter uma condição combinada com uma forma de associação sintomática com o TEA (APA, 2014).

Deve-se reforçar que o DSM é utilizado de forma referencial, sendo que a análise deve estar associada a critérios diagnósticos. Observações clínicas, perfil de desenvolvimento do paciente, quadro clínico neuropatológico e distúrbios neurológicos devem ser considerados juntamente à análise do DSM. Além dessas investigações, as comorbidades relacionadas a transtornos que se associam aos sinais clínicos, também são fatores relevantes no diagnóstico do transtorno (APA, 2014).

A referência foi entendida?

Segundo o DSM-V, devem ser considerados quatro critérios para o diagnóstico do TEA. O critério A, consiste na manifestação de déficits persistentes em comunicação e interações sociais, classificados nos subcritérios A1, A2 e A3. O subcritério A1 estabelece o déficit na reciprocidade social e emocional com partilha reduzida de interesses e de continuidade nos diálogos.

O subcritério A2 corresponde ao déficit na comunicação social não verbal (gestos, contato visual, dificuldade ou ausência de ações compreensíveis de linguagem corporal e expressão facial); dificuldade em manter e iniciar atividades com outras pessoas, ou contexto. Já o subcritério A3, aborda as dificuldades em gerar e manter relacionamentos e de ajustar seu comportamento de acordo com o contexto, público ou situação (APA, 2014).

O critério B apresenta os padrões repetitivos e interesses restritos de comportamento e atividades, classificados em B1, B2, B3 e B4. Movimentos, uso de objetos e linguagem estereotipada (repetitiva sem função social), falar certas palavras e frases repetidas fora do contexto, são enquadrados no subcritério B1, enquanto rituais, categorização de objetos, estabelecendo simetrias, demonstrando obsessão, por exemplo, por determinados alimentos e ações, como entrar pelo mesmo local e resistência a mudanças são considerados no subcritério B2.

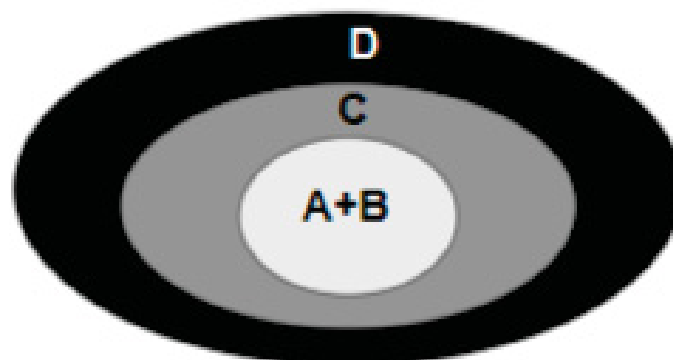
O subcritério B3 consiste no interesse exagerado em assuntos ou tópicos, de forma sistematizada e monótona. O subcritério B4 em hiper ou hipo reação a

estímulos sensoriais do ambiente, como hipersensibilização frente a certas ações, como abraços ou qualquer tipo de contato físico, caracterizando distúrbios senso perceptivos, como aversão ou obsessão por cores, sons e luzes, estabelecendo procura excessiva por esses estímulos. Cada subcritério possui um conjunto de observações feitas em crianças, em determinados períodos (APA, 2014).

O critério C determina que os sintomas devem começar em idade precoce da vida (infância), podendo ter grande variabilidade até os oito anos de vida, sendo que o relato dos pais ou cuidador principal não é o mais relevante nas análises, devendo-se analisar o comportamento da criança em outras instituições além da familiar, como escola e locais de lazer (APA, 2014).

O critério D considera que esses sintomas devem levar a significativo prejuízo na funcionalidade da criança nos mais diversos ambientes. Definidos os critérios A e B, deve-se analisar se esses correspondem aos critérios C e D, exemplificando como um conjunto de fatores, A e B devem estar contidos em C, que deve estar contido em D simultaneamente ($D(C(A+B))$), conforme a Figura 1 (APA, 2014).

Figura 13- Esquema elaborado a partir dos critérios de diagnóstico do TEA a partir do DSM-V



Fonte: Os autores

Considerando o DSM-V, o diagnóstico deve ser estabelecido a partir da manifestação de três sintomas dentro dos três subcritérios A, ou 2 sintomas dos 4 subcritérios B, reafirmando que devem estar presentes nos critérios C e D. O médico especialista responsável pelo paciente concretiza o diagnóstico, porém o

procedimento para essa determinação é feito por uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais, além da área médica, da área da Psicologia e Fonoaudiologia (APA, 2014).

Se trata de algo muito mais aprofundado do que aparenta. Não se trata do filho do vizinho, que não brinca na rua e prefere jogar videogame. Que a outra vizinha diz que “tem problema” e “é melhor ficar longe”.

“Aquele que deve ter um tipo de autismo”...

Outros mecanismos também são comumente associados à avaliação do TEA, como a Childhood Autism Rating Scale (CARS ou “Escala de pontuação para Autismo Infantil”), a avaliação de traços autísticos ATA, e a Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT ou “Escala para Rastreamento de Autismo Modificada”) (CARVALHO ET AL, 2013; PEREIRA ET AL.; 2008; RAPIN E GOLDMAN, 2008). As escalas abordam categorias distintas de avaliação, apresentadas na Tabela 1.

Traduções... E as contribuições brasileiras, onde estão?

Tabela 1. Escalas utilizadas como suporte para diagnóstico do TEA

ESCALA	CATEGORIAS DA ESCALA
CARS	- 15 categorias que abrangem: relações pessoais, imitação, resposta emocional, uso corporal, uso de objetos, resposta às mudanças, resposta visual, resposta auditiva, resposta e uso do paladar, olfato e tato, medo ou nervosismo, comunicação verbal, comunicação não verbal, nível de atividade, nível e consistência da resposta intelectual e impressões gerais.
ATA	-23 subescalas, classificadas em itens que estabelecem o perfil de comportamento da criança e permitem o acompanhamento da evolução do quadro do TEA.
M-CHAT	-23 tópicos que abordam relações sintomatológicas frequentemente manifestadas em crianças com TEA.

5.2.3 Graus de intensidade sintomática do TEA

De acordo com DSM-V, os graus de TEA são definidos conforme a necessidade de acompanhamento e suporte do quadro sintomático da pessoa dentro do Espectro Autista.

Dessa forma, o primeiro grau, considerado leve, apresenta necessidade de pouco suporte, tendo quadro comportamental definido em:

- comunicação social continuamente prejudicada quando não ocorre auxílio adequado;
- ações interativas coletivas insólitas e desinteressadas;
- dificuldade em estabelecer relações de amizade;
- ações repetitivas e exageradas em contextos diferenciados;
- dificuldade em alternância de rotina (APA, 2014).

Com isso, as manifestações de grau leve, podem incluir, dificuldade na comunicação, que pode não definir um limite para suas interações sociais, o suporte, nesse caso, atua como atenuador dos déficits característicos do grau (APA, 2014).

O segundo grau, considerado moderado, apresenta intensa necessidade de acompanhamento e suporte.

O grau moderado caracteriza-se por, dificuldade considerável de comunicação verbal e não-verbal; com suporte, ainda demonstra déficits intensos de interação social; restrição ou ausência de iniciativas e respostas ao contato social; nervosismo aparente em alterações de atividades de rotina (APA, 2014).

O grau extremo do transtorno, considerado grave, apresenta maior necessidade de suporte e acompanhamento. As características do grau envolvem, extrema dificuldade de comunicação verbal e não verbal resultantes em isolamento; ausência de resposta à interação sociais; comportamentos repetitivos e agressivos; agressividade diante de mudanças (APA, 2014).

Crianças com grau grave, principalmente em âmbito escolar, devem ser acompanhados por profissionais especializados no quadro sintomático do TEA e nas possíveis metodologias inclusivas para adaptação do aluno, pois principalmente

nesse grau, ocorrem casos de ausência de fala e severos déficits de coordenação motora (APA, 2014).

Contudo, embora o DSM-V estabeleça as devidas características e graus de suporte para o TEA, o manual não define exatamente o que estaria adequado como “suporte”, também nessa perspectiva de variação conceitual, as características e variação de intensidade individual de cada sintoma dentro de cada grau, pode variar, pois cada indivíduo possui um quadro específico dentro do espectro.

Portanto, o diagnóstico é geralmente feito a partir de determinados sintomas denominados centrais, a partir da “tríade sintomática”, sendo essencialmente clínico e multidisciplinar, com o auxílio de psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, e outros profissionais definidos conforme necessidade (RAPIN E GOLDMAN, 2008).

É necessária uma graduação, daquele que precisa de pouca ajuda, ao que necessita de acompanhamento constante...

Não me refiro às crianças.

5.2.4 O TEA e especificações educacionais

Cada criança e adolescente possui suas particularidades com relação ao seu processo de aprendizagem. A partir da legislação, a Lei nº 8.069, de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 54, par. III) garante suporte a essas individualidades, principalmente quando se trata de algum tipo de deficiência associada (BOSA, 2000).

Retorna-se às definições suportadas pelos “sintomas” do TEA. A pessoa com TEA apresenta alteração no processo criativo, linguagem verbal e respostas associadas à espontaneidade e com relação direta ao Sistema Locomotor. O estabelecimento de um grau, acerca das manifestações comportamentais é definido a partir da necessidade de suporte. Contudo, a conspícua variação comportamental do espectro, dificulta a definição de algo específico, que realmente apresente a condição de cada criança e adolescente.

Bosa (2000), destaca o posicionamento de docentes, que são definidos pela falta de informação e aprimoramento de conhecimentos. Formaliza-se então, uma

estereotípiã propriamente dita, do que se espera, e principalmente do que não se espera, de um aluno com TEA.

Uma interpretação precipitada, pode ser concretizada, sem a experimentação e estudo diante do TEA e suas implicações no ensino-aprendizagem. Considerar somente as limitações do aluno, partindo de perspectivas pré elaboradas associadas ao Transtorno, influenciam diretamente na metodologia e consequentemente no processo avaliativo e de aprendizagem, tornando o aluno dependente de uma segmentação devido às suas condições físicas ou cognitivas (BOSA, 2000).

Insuficiência criativa e falta de espontaneidade, expressões consideravelmente pesadas para definir uma criança, cuja criatividade e espontaneidade não se julga, nem se tenta interpretar, só se deve impulsionar.

Exemplificando o contexto através de releituras de obras de arte; manifestações artísticas que envolvem opiniões diversificadas a partir de seu desenvolvimento, pode compreender de modo mais abstrato (Figura 13).

Figura 14 - Releitura da obra “Monalisa”, produzida por Maurício de Sousa



Fonte: Wikipédia

Qual o contexto? Trata-se do que aparenta ser? Se julga?

**Trata-se de um ultraje, desrespeito...
Pura falta de criatividade.**

Da Vinci sentiria pena.

Autoidentificação e espontaneidade. Maurício de Sousa mostra sua criatividade em cada traço! As crianças adoram!

Diante do processo de Ensino de inclusão de um aluno com TEA, é a dificuldade de interação entre o aluno e o professor, pode ser uma característica presente em sala de aula. Nessa relação devem ser consideradas, em todas as circunstâncias necessárias, o perfil de cada aluno.

- A maior facilidade em receber e transmitir comunicação por meio da troca de cartões do que por meio da linguagem verbal;
- A dificuldade de imitação da maioria dessas crianças e o porquê da convivência de ensinar por meio da estrutura dos materiais ou de apoio físico em vez da demonstração ou da comunicação verbal;
- A facilidade que a maioria dessas crianças tem em memorizar seqüências [sic] de objetos em contrapartida à dificuldade em estabelecer relações entre eventos e, conseqüentemente [sic], estabelecer generalizações;
- A dificuldade de a maioria dessas crianças, principalmente nos três primeiros anos de vida, em aprender por exploração do ambiente ou por tentativas, o que torna necessário ensinar o “acerto”, pois, caso contrário, a criança poderá aprender o “erro”;
- A ausência de reações a demonstrações de afeto ou elogios de pais e professores, o que impede, nessas crianças, o aparecimento de um mecanismo, comum à maioria das crianças, de aprender para agradar pais ou professores (BRASIL, 2003).

A continuação da receita...

A criança com TEA, necessita de um processo de Ensino estruturado, pois pode não compreender de forma espontânea, situações de assimilação a partir de observações e experiências. Portanto, a integração escolar deve ser minuciosamente elaborada, pois:

- A criança tem problemas de interação social que não se resolvem simplesmente por estar cercada de outras crianças;
- A criança não aprende por exploração do ambiente ou por observação voluntária;
- O tempo é um elemento crucial e irreversível (BRASIL, 2003).

A “receita” do TEA é estereotipada, fixada, preconceituosa e desinformada. Nesse momento, se remete à outra associação, não mais ao manual de instruções. A garantia de um produto, que por um determinado período, caso o produto apresente algum defeito, garante o conserto ou a troca da mercadoria. Mas deve-se destacar um detalhe importante, a garantia só é vigente se for constatado que o produto foi utilizado de forma correta.

Quando se depara com uma criança com TEA, a tendência é imediatamente procurar seu manual de instruções. Dotado de todas as suas características e indicações de manipulação. Com relação ao ambiente escolar, a procura do manual para garantir o bom funcionamento e evitar a falha, e assim ter garantias para o processo de Ensino é geralmente utilizado antes da principal ferramenta de potencialização de uma criança; a observação, sem interferência premeditada.

Segue-se a regra. Assim se garante que não haverá defeito. E que não haverá explosão.

Quais seriam os estragos dessa explosão?

E se atingisse outro aluno normal?

Quais seriam os efeitos nas outras pessoas?



Fonte: DELIGNY, 2015

“(...) E o futuro não é mais como antigamente”

Índios, Legião Urbana

5.3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A legislação brasileira estabelece que a definição de um aluno com deficiência, associado ao Censo Escolar, para atendimento em uma instituição de Ensino, seja suplementada a partir de determinados documentos.

- Plano de Atendimento educacional especializado (AEE): documento desenvolvido por um professor de AEE, em conjunto com o aluno, sua família e um professor de classe regular; se necessário, professor de AEE pode solicitar um laudo médico com informações específicas;
- Avaliação biopsicossocial da deficiência: conforme a Lei nº13.146/2015;
- Avaliação psicopedagógica do aluno: pode ser feita por profissionais da própria instituição de ensino;
- Laudo médico: documento não obrigatório para matrícula escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2019).

Legislações que exigem documentos para a integração ao TEA. Ao que se refere à lei, com que direito alguém aponta os “defeitos” de uma criança e define o que ela

é? Classificações, documentos, leis, escalas, graus, regras e mais regras, em qual estágio se pensa na inclusão?

Ao que se refere à Educação, o Art. 27, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, garante o acesso da PcD ao Ensino Inclusivo. Garantia de acesso à Educação; acessibilidade; conceito essencial, mas não deve ser considerado um sinônimo de inclusão. As calçadas “acessíveis”, características das cidades ditas “inclusivas”, podem exemplificar a diferença entre os termos (Figura 15).

Figura 15 - Fotografia de rampas de acessibilidade



Fonte: Prefeitura Municipal de Arquimedes

A figura destaca duas rampas de acesso em calçadas em um ambiente urbano. Se trata de inclusão? A forma de acesso, nesse caso da Pcd que utiliza cadeira de rodas, é EXCLUSIVAMENTE no local, no qual a rampa está instalada. A inclusão envolve condições idênticas, diante de todas as perspectivas sociais. Uma calçada que possui rampas, em suas extremidades, independentemente de sua extensão, define o local da acessibilidade; possibilita integração, por pontos específicos (Figura 16).

Figura 16 - Esquema de diferenciação de Integração e Inclusão



Fonte: Wikipédia

Além das rampas, não se encontra acesso, portanto não há inclusão. A distinção entre as formas de acesso e principalmente a restrição imposta pelas rampas e o restante da calçada que impossibilita o trânsito da PcD, consiste em integração e acessibilidade, dificilmente em inclusão, propriamente dita.

Figura 17 - Fotografia de uma rampa de acessibilidade irregular



Fonte: Dourados News

Ou talvez um canal de denúncias?

Se tratando de Educação, como o docente pode influenciar o exercício da Inclusão, como um todo? Qual a disposição dos professores em adquirir novos conhecimentos, para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas em sala de aula?

Quarenta horas-aula por semana, planejamento, correções, lançamento de notas; três escolas, aulas particulares...

Basta se organizar!

O professor que não trabalha, só dá aulas, deveria conseguir se aprimorar!

É questão de prioridades...

Onde as Ciências se aplicam? Por que ensinar Ciências?

Por que é preciso um porquê? Porque se precisa de uma utilidade. Por quê?

O Ensino de Ciências pode e deve estimular a busca da compreensão de fenômenos naturais, de maneira que, a percepção das relações no meio ambiente e possa ser mediada a partir de reflexões éticas abordadas no âmbito da Ciência, sociedade e tecnologia (BRASIL, 2001).

**Não se aplicam objetivos como instigar, potencializar, questionar?
Somente buscar compreender?**

Ciência é criatividade, liberdade, e ao que se refere à Educação Inclusiva; é possibilidade. Não é somente tentar entender e buscar mil e um porquês dos porquês. Por que o ser humano faz isso? Por que aquele ser humano não faz aquilo? É construir convivência, autoconhecimento, não buscar irregularidades e formas de consertá-las.

Não se culpa um professor por não buscar formação continuada, se faz com que não aconteça. Se impulsiona, se diversifica, se deixa claro que há potencial. Se entender que o cansaço não é falta de vontade, que a sobrecarga não é arrogância, e que dias ruins não definem um profissional.

A culpa é de quem?

Não se precisa descobrir e enraizar motivos!

BASTA!

Só é necessário mudar.

A BNCC (2017) define que nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente na Unidade temática Vida e Evolução, devem ser abordados os conteúdos, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Relação de objetos de conhecimento e seus respectivos anos de aplicação nos anos iniciais do ensino fundamental

ANO DE APLICAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º Ano	- Corpo Humano; - Respeito à diversidade
2º Ano	- Seres vivos no ambiente; - Plantas
3º Ano	- Características e desenvolvimento dos animais
4º Ano	- Cadeias alimentares simples; - Microrganismos
5º Ano	- Nutrição dos organismos; - Hábitos alimentares; - Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório

Fonte: Adaptada de BNCC (2017)

Respeito à diversidade.

Qual diversidade? A diversidade que a sociedade aceita?

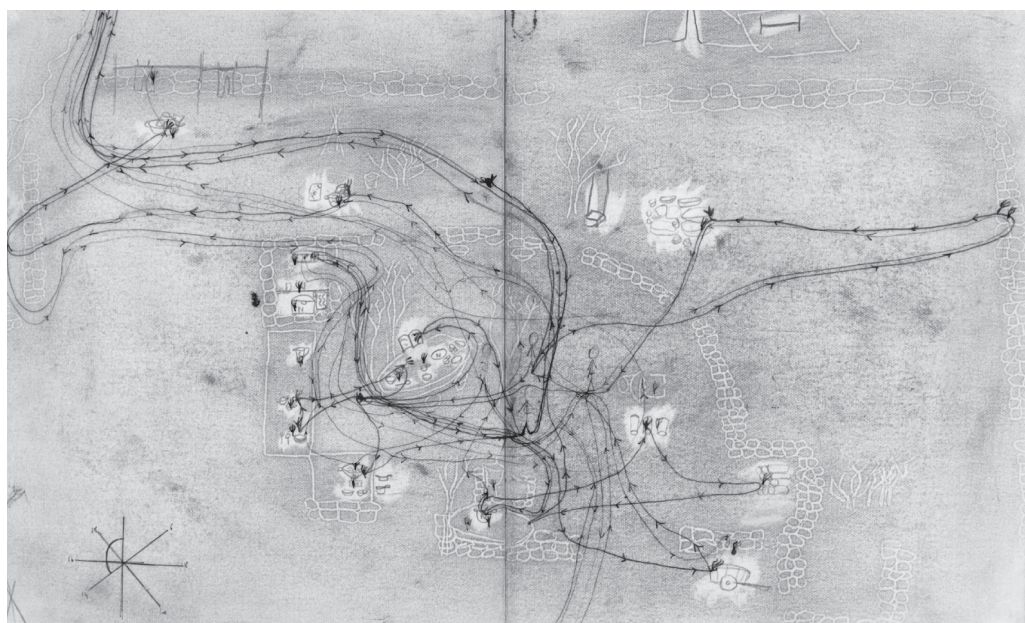
Que deseja ver?

**A diversidade da criança que está sendo moldada a algo que deve
corresponder?**

Em vista disso, o Ensino de Ciências proporciona a pertinência de conhecimentos científicos e tecnológicos, possibilitando a concepção da realidade e desenvolvimento da reflexão da ação individual ponderada e consciente do aluno (DELIZOICOV E SLONGO, 2013).

**O Ensino de Ciências proporciona a explosão que muitos
tentam evitar!**

**Aqueles que a temes; que se afastem! Façam decalque de
algum manual que os convém...**



Fonte: Deligny, 2015

***“Quem me dera, ao menos uma vez
Acreditar por um instante
Em tudo que existe (...)”***

Índios, Legião Urbana

5.4 METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO

Em âmbito educacional, existem diferentes metodologias de intervenção relacionadas à educação de alunos com TEA. São geralmente associadas a esses modelos duas concepções:

- prática de intervenção focada, usada por um período limitado de tempo para produzir resultados comportamentais ou de desenvolvimento específicos;
- modelos de tratamento abrangente, que são intervenções de múltiplos componentes usadas por um longo período de tempo com o objetivo de alcançar um impacto mais amplo no desenvolvimento (SANZ CERVERA, ET AL., 2018, P. 40).

Os programas TEACCH e ABA são amplamente citados quando se trata de padrões de intervenção no tratamento do TEA (GRESHAM, BEEBE FRANKERNBERGER E MCMILLAN 1999). São metodologias de escolas públicas frequentemente requisitadas e desenvolvidas por docentes, colaboradores e familiares (HESS, MORRIER, HEFLIN E IVEY, 2008; CHOUTKA, DOLOUGHTY E ZIRKEL, 2004). Ambos os programas são apresentados em determinados estudos, como métodos efetivos (PROBST, JUNG, MICHEEL E GLEN, 2010; EIKESETH, 2009), ainda não sendo estabelecido qual seria a melhor forma de tratamento. Os programas são comumente aplicados de forma individual, embora possuam concepções semelhantes (SANZ-CERVERA ET AL., 2018).

5.4.1 TEACCH

O programa TEACCH foi desenvolvido em 1960, pela equipe de pesquisa do professor Eric Schopler, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América. Essa abordagem aplica o embasamento psicanalítico e psicolinguístico para o tratamento de autistas, sendo definida como um programa transdisciplinar. De acordo com Eric Schopler (1997), o autismo trata-se de um transtorno biológico de circunstância desconhecida resultante em déficits relacionados à cognição. A fundamentação do programa, prevê que o objetivo do tratamento consiste na adaptação do indivíduo ao ambiente, tendo os pais como colaboradores ativos; coterapeutas, sendo impulsionadores especializados.

As finalidades do TEACCH, visam a adequação generalizada do autista, a

partir da adaptação do meio de acordo com as especificidades do quadro clínico apresentado, através da definição de determinados hábitos. De forma sintetizada, aborda a intervenção de uma educação estruturada, a qual introduz a adaptação do meio físico da sala de aula.

Utiliza ferramentas visuais que impeçam a distração dos alunos; a definição de horários que permitam ao aluno, o entendimento de suas tarefas diárias e da ocorrência de eventos diferenciados em sua rotina escolar; o desenvolvimento de metodologias sequenciais de atividades que possibilitem a ação individual do aluno, aprimorando sua independência, estabelecendo métodos claros e objetivos para a realização de tarefas (MESIBOV, SHEA e SCHOPLER, 2005).

Desse modo, ocorre a aproximação do método com a perspectiva da terapia cognitivo-comportamental (CALAZANS E MARTINS, 2007). Inicialmente, a aplicação desse modelo era realizada em ambientes escolares especiais e segregados para o ensino de alunos com TEA. Contudo, atualmente, trata-se de uma concepção associada às salas de aula de ensino inclusivo, com ênfase na possibilidade de benefícios de aprimoramento de aprendizagem para crianças dentro ou fora do Espectro Autista (BENTON E JOHNSON, 2014).

Essa abordagem considera os déficits da criança, mas também estima suas potencialidades e interesses individuais, acerca da introdução de ações que envolvem competências visuoespaciais, sendo que uma parcela considerável dos indivíduos com o transtorno desenvolve de forma mais efetiva informações visuais, do que as relacionadas à audição, resultando na aprendizagem de forma mais funcional (MESIBOV E SHEA, 2010).

Os pais, terapeutas e docentes que pretendem exercer o TEACCH, devem atuar como mediadores, entender a interpretação do ambiente pelo autista e procurar transpor as características do mundo fora do transtorno, a uma interpretação adequada para a criança com TEA (MESIBOV E SHEA E SCHOPLER, 2005).

No decorrer do processo, o retorno manifestado pela criança, de forma positiva, pode aprimorar o método, alterando progressivamente a exigência diante do aprendizado. Dessa forma, pode-se estabelecer quatro níveis de desenvolvimento durante a intervenção, conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Relações e procedimentos estabelecidos nos níveis de intervenção do TEACCH

	RELAÇÃO DA CRIANÇA COM OS OBJETOS	PROCEDIMENTOS
Nível 1	-Não ocorre distinção adequada dos objetos	-Simples e objetivos; -Utilização de pranchas com sistema de encaixes e alternância entre objetos.
Nível 2	-Ocorre certa distinção entre os objetos	-Desenvolvimento da exploração de habilidades; -Sistema de disposição de objetos em sequências, de forma paralela e definição de seleção dos objetos; -Auxílio ausente ou parcial.
Nível 3	-Distinção adequada dos objetos com sua respectiva imagem	-Desenvolvimento de habilidades de sobreposição e associação de objetos; -Utilização de comandos verbais e não verbais no desenvolvimento das atividades.
Nível 4	-Distinção adequada dos objetos associados a imagens concretas como fotos, figuras e outras representações.	-Desenvolvimento de atividades que envolvam imagens e codificações; -Maior nível de independência da criança.

Fonte: Adaptado de Mesibov & Shea (2010); Calazans & Martins (2007)

O desenvolvimento e consequente progresso da criança nos níveis dentro da metodologia das atividades é determinado a partir do resultado do aprendizado com a reprodução, vista como uma forma eficiente de comunicação (SANTOS E SOUSA, 2015).

Os estudos de Panerai, Zingale, Trubia, Finocchiaro, Zuccarello, Ferri & Ellia (2009), definiram que a abordagem TEACCH obteve maior eficiência em um subgrupo específico, no qual estavam integrados indivíduos com TEA, de grau consideravelmente baixo. Também demonstrou que, embora o TEACCH não seja diretamente associado ao exercício de educação inclusiva por alguns autores, a análise reforçou os resultados positivos que o programa pode gerar, acerca da

execução combinada a metodologias inclusivas.

Estudos desenvolvidos por Turner-Brown, Hume, Boyd e Kainz (2016); Probst et al. (2011) e McConkey, Truesdale-Kennedy, Crawford, McGreevy, Reavey & Cassidy (2010), demonstram que a metodologia TEACCH, além de proporcionar aperfeiçoamento do desenvolvimento do indivíduo, exerce também a minimização no grau de estresse de pais e docentes que integram o ambiente do TEA, desenvolvendo a interação entre crianças e adultos.

Portanto, alguns estudos associados à área, definem que, a intervenção, sendo estabelecida precocemente, resulta na maior eficiência no processo de desenvolvimento comportamental, obviamente quando combinada a um programa educacional com estrutura bem definida, que poderá garantir um tratamento adequado para o aluno (PANERAI ET AL., 2009; MESIBOV, SHEA E SCHOPLER, 2005).

5.4.2 ABA

A metodologia ABA, publicada em 1968, nos Estados Unidos da América, estabelece o ensino através de intervenções simples, como forma de ampliação da capacidade de aprendizagem do aluno (LOCATELLI E SANTOS, 2016).

Os estímulos ambientais nessa perspectiva denominados como antecedentes, exercem interferência no comportamento do indivíduo, sendo assimilados de acordo com seus resultados. Desse modo, ações que obtêm resultado aprazível, são assimilados e repetidos pela criança, enquanto resultados desagradáveis, têm seu comportamento impulsionador ignorado e raramente assimilado (ALBERTO E TROTMAN, 2009).

Portanto, ocorre a averiguação de circunstâncias que interferem no padrão comportamental, possibilitando modificações nessas ações a partir da manipulação dos antecedentes e de seus respectivos resultados (CAMARGO E RISPOLI, 2013). Um exemplo de material elaborado a partir da ABA é apresentado na Figura 3.

A observação e análise comportamental, com o objetivo de aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia do aluno, são princípios estabelecidos pela metodologia ABA (LOCATELLI E SANTOS, 2016, p. 215). A coleta de dados antes da intervenção, durante a aplicação das atividades, e

após a finalização do processo, buscando compreender o avanço no desenvolvimento individual da criança, e a definição de técnicas mais efetivas para cada particularidade

do transtorno, também são aspectos relevantes dessa metodologia (HUNDERT, 2009; BAER, WOLF E RISLEY, 1987).

Segundo Camargo e Rispoli (2013), a ABA aborda diferentes métodos de ensino como: (I) Tentativas discretas; (II) Análise de tarefas, (III) Ensino incidental, (IV) Análise funcional.

A partir disso, a ABA desenvolve a ampliação comportamental, por procedimentos de assistência que auxiliam as interações sociais; desenvolvimento de novas habilidades, acerca de processos de instrução e reforço; concretização de certos comportamentos.

A partir de exercícios de autocontrole e automonitoramento; extensão ou transferência comportamental diante de um contexto específico ou resposta a outro, através da conclusão de atividades buscando o bom desempenho; e restrição ou minimização de características que interferem no aprendizado, como modificação do ambiente de ensino e comportamentos estereotipados (LOCATELLI E SANTOS, 2016, p. 215). Em vista disso, deve-se enfatizar que as abordagens da ABA não possuem como objetivo, técnicas aversivas ligadas à diminuição de atitudes indesejadas (CAMARGO E RISPOLI, 2013).

Nos Estados Unidos da América, a ABA é frequentemente aplicada e envolvida em pesquisas, avaliações e intervenções (CAMARGO E RISPOLI, 2013). No Brasil, a aplicação da ABA ainda apresenta alguns obstáculos, como se trata de uma abordagem que exige o treinamento prévio adequado na área, outras formas de intervenção obtêm a preferência na aplicação do ensino de alunos com TEA (TODOROV E HANNA, 2010).

Portanto, por caracterizar-se como uma aplicação individual, demasiadamente estruturada, a ABA apresenta maior eficiência em crianças com TEA que demonstram intensa dependência por rotinas altamente definidas e instruções objetivas, precisas e articuladas; características geralmente apresentadas acerca do grau mais elevado do TEA (CAMARGO E RISPOLI, 2013; TODOROV E HANNA, 2010; BAER ET AL., 1987; HUNDERT, 2009).

5.4.3 PECS

A metodologia de tratamento PECS consiste em um sistema de comunicação funcional, que auxilia o desenvolvimento da capacidade comunicativa e social (LOCATELLI E SANTOS, 2016).

Essa técnica possibilita que o aluno escolha a figura na qual está representado algo de seu interesse, permitindo o desenvolvimento de raciocínios a partir da formação de sequências de figuras.

O processo de aprendizagem é obtido em seis fases, sintetizadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Características das fases do sistema PECS

FASES DE APRENDIZAGEM	CARACTERÍSTICAS E ATIVIDADES
Fase 1 - Troca	-Necessidade de dois acompanhantes; -Evitar a utilização de comunicação verbal; -Acompanhamento em tempo integral, progressivo conforme necessidade.
Fase 2 – Aprimorando a espontaneidade	-Realização de breves brincadeiras; -O acompanhante pode se distanciar e também afastar o material de apoio da criança.
Fase 3 - Distinção de imagens	-O acompanhante deve dispor objetos de interesse e que a criança demonstre indiferença; -Deve ser utilizada a comunicação verbal para enaltecer as características do objetivo atrativo.
Fase 4 - Construção de frases	-A criança pode solicitar materiais das etapas anteriores e pode ser necessária a elaboração de novas peças; -Exemplo: pode ser colocada a peça “Eu quero” no quadro e posteriormente, a figura de uma maçã.

Fase 5 – Desenvolvimento de novas respostas	-A disposição visual da frase “Eu quero” deve possibilitar o desenvolvimento de diferentes respostas, de acordo com as necessidades individuais da criança.
Fase 6- Resposta e comentário	-Devem ser feitos questionamentos para a criança, como: - “O que você quer?” e outras questões de modo aleatório para que a criança se acostume com a comunicação e interação social e para que a expressão de seus desejos seja feita de forma progressivamente mais simples e eficiente.

Fonte: Adaptado de: Santos e Souza (2015)

O PECS apresenta elaboração simples e de baixo custo, podendo ser aplicado desde o grau mais leve, até o mais elevado do TEA, visando o desenvolvimento de interações sociais e ações comunicativas (SANTOS E SOUZA, 2015).



Fonte: DELIGNY, 2015

***“(...) Não é me dominando assim
Que você vai me entender”***

Será, Legião Urbana

6 RESULTADOS

6.1 FILOSOFIA DA DIFERENÇA E TEA

Deleuze e Guattari (2007) apresentam conceitos e contextos acerca da diferença, como uma potencialidade, um impulso; uma multiplicidade. A Filosofia dos autores associa as multiplicidades, como um todo, como um produtor de ramos, de relações; de possibilidades.

Quais as potencialidades do TEA? Há limites impostos por uma deficiência? O que uma é uma pessoa diferente? O que é diferença? Qual a associação da diferença com a inclusão? O Espectro Autista se relaciona a diferentes características, comportamentos; os denominados “sintomas” no sentido de utilização patológica da palavra.

A manifestação de um sintoma, em perspectiva clínica, indica que algo não está ocorrendo dentro da normalidade. O sintoma assusta, avisa, direciona ao tratamento, a busca pela cura. Uma “tríade sintomatológica” é quase um alerta, uma “receita do caos” o caos provocado por uma diferença, por uma “anormalidade social”, que não interage, que não se comunica.

São essas palavras que definem uma criança?

A compreensão do múltiplo, ou melhor, sua observação, sem a busca por uma finalidade nas ações, pode ser uma ofensa à organização social vigente. Ser intimidada, tendo seus conceitos pré-definidos, contribui para o desenvolvimento de diferentes perspectivas, até à condução ao estímulo da experimentação, diretamente relacionada à inclusão do diferente.

Entender o múltiplo? Explorar? Como um local inexplorado que gera curiosidade, e ao mesmo tempo medo? Quais são os corajosos a esse estudo?

**O que são? Como vivem? O que comem?
Parece piada!**

São crianças, adolescentes; pessoas! Que não devem ser tratadas e entendidas como um “Elo Perdido”, um ser exótico. Como aprendem? O que é aprender? O que se deve aprender? Para quê?

Definir como deve ocorrer o processo de aprendizagem de uma pessoa, a partir de suas individualidades, destacando o negativo, de sua própria essência, é uma forma de enraizar definições. Padrões! Padronizar o diferente. O coletivo e o individual são explorados por Deleuze e Guattari. O diferente, como coletivo propicia o novo, o desconhecido, e estremece o inabalável, o modelo; o boneco, o molde. Como indivíduo, promulga liberdade, expressão e experiência. Quem se habilita a aprender com o diferente? Sem tentar entendê-lo como um defeito na produção das instituições sociais? Ousado? Descabido?

Descabido é definir uma criança como incapaz!

6.1.1 Deleuze e Guattari, em “Mil platôs”

Gilles Deleuze e Felix Guattari, são autores de múltiplos textos. Uma dessas obras é o “Mil Platôs”; obra extensa e impulsionadora. Texto que incomoda, que não faz sentido! O objetivo de um livro, não seria fazer sentido? Dar sentido? O múltiplo tem sentido? Deve ter um sentido?

Limites, limitados e limitadores. A diferença como um limite ultrapassado, que produz seres limitados; ameaças aos seus limitadores. O próprio sentido do real é múltiplo, não remete a um padrão de perfeição e idealidade inalterável. Assim o sentido de uma multiplicidade não é, e não deve ser conhecido (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações, são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. (DELEUZE E GUATTARI, 2007)

A multiplicidade, como um conceito real, se manifesta de modo irreduzível, como através da diversidade de pensamentos, como tendência que não se deve temer, mas sim, impulsionar. Essa multiplicidade pode se portar em contexto estratificado. De tal forma, a ser reduzida e desestimulada, como um aprisionamento

6.1.1.1 Rizoma e arborescência

Deleuze e Guattari, de início, definem duas diferentes formas de se estruturar de um livro, o denominado livro raiz e o livro rizoma. Termos que remetem a diferentes áreas, natureza, humanidade, anatomia; perspectivas diferenciadas acerca de um contexto múltiplo. O dualismo presente em diferentes pontos da obra, fortalecem definições essenciais à expressão das diferentes e amplas multiplicidades.

O livro enraizado, pensado como estrutura e linguagem clássica, define o entendimento da realidade apresentada. Incentiva o entendimento direto de determinada abordagem. O livro traça o destino do leitor, com relação à leitura. É apresentada uma tese, o princípio em um ponto, enraizado, para que, se possível, resultar em ramos. Inicia-se como ponto único, para seguir ao múltiplo. Apresenta a tese, para a posterior interpretação. As ramificações, como potenciais de multiplicidade, dependem diretamente da unidade originária, como uma árvore, que depende, de forma integral, de sua raiz. Livros padrão, moldados, desassociados à realidade, que se afastam da diversidade, são livros raiz que, implementam ideias (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Já o livro rizoma, parte do múltiplo para atingir a unidade, unicamente como resultado. Assim, o resultado, como unidade já está associado ao todo, estando, dessa mesma forma, ainda aberto, para novas conexões. Essa abordagem, não se associa à reprodução, mas com o objetivo de produzir rizoma, trabalhar o múltiplo, e proporcionar ramos não unificadores. As multiplicidades não podem e não devem ser moldadas, apenas degustadas, experimentadas. Consiste no que envolve as estruturas.

Há duas maneiras de ler um livro. Podemos considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então, vamos buscar seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma caixa contida na precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos, interpretaremos, pediremos explicações, escreveremos o livro, ao infinito. Ou a outra maneira a-significante: o único problema é: “isso funciona, e como é que funciona”. Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar. É do tipo ligação elétrica (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Nessa perspectiva, uma Instituição de Ensino mantém seus princípios a partir de qual abordagem? O que um professor deve transmitir aos alunos? Programação de modelos? Imposições de moldes? Quais abordagens devem ser incentivadas?

A escrita de um texto acadêmico, tem como base, uma raiz, ou rizoma? No que se refere a esse estudo, ambas. A utilização de bases para definição estrutural e de organização, foi implementada. Definições fixas, enraizadas, foram exploradas, não só sobre o TEA, mas com relação a todos os temas envolvidos na pesquisa. A forma de escrita, foi definida como parte integrante dos resultados do estudo. Apresentar o texto a partir de uma elaboração enraizada, não seria aplicável ao próprio processo de desenvolvimento das etapas de prática e análise.

Seria um desrespeito!

Além de uma desvinculação de tudo que foi explorado no estudo!

Alguns dos conceitos expressos, podem ser diretamente ligados a definições biológicas, e nesse caso, botânicas. A árvore é fixa, inabalável, e caso alterada, a estrutura pode ser abalada, prejudicada; destruída. A dependência se destaca, de cada parte com sua raiz originadora.

A raiz é o órgão especializado para a fixação da planta no solo e para a absorção de água e sais minerais em solução, podendo ainda desempenhar as funções de reserva de substâncias e de aeração em plantas aquáticas, entre outras. A raiz é caracterizada como um órgão cilíndrico, aclorofilado que se distingue do caule por não se apresentar dividida em nós e internós e por não formar folhas ou gemas (RAVEN, 2007).

Enquanto o rizoma é definido com uma estrutura múltipla e proporcionadora de conexões.

Chama-se rizoma um tipo de caule, geralmente subterrâneo, que se dispõe mais ou menos paralelamente à superfície do solo, e que emite, de espaço a espaço, brotos aéreos foliosos e florísticos, podendo também emitir raízes de seus nós (RAVEN, 2007)

A presença da terra, possibilita o múltiplo. O modelo arborescente é

hierárquico, estabelece relações, impõe relações, a raiz em sua estrutura rígida, até as folhas, como constituinte dependente. Assim, “muitas pessoas têm árvores plantadas na cabeça”, centros estabelecidos; em seus conceitos subjetivos, mesmo quando associados às perspectivas múltiplas. O rizoma é flexível, moldável, possibilita relações, de forma espontânea, sem imposição. Os autores definem, “a árvore centralizada em uma estrutura fixa é um modelo, enquanto o rizoma é um processo” (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre $n-1$ (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída, escrever a $n-1$. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

As questões dualistas, como conceitos, permeiam as definições de árvore e rizoma, relacionando a multiplicidade, tornando os dois entendimentos diretamente associados. As associações dualistas, não estabelecem um fim ideal e imutável. As relações são estabelecidas como crítica ao rígido, ao pré-estabelecido. São apresentadas as árvores, como um modelo a ser desenvolvido, tendo o rizoma, como forma impulsionadora de conexões e relações, como variações de pensamento. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

‘ O rizoma se fundamenta em diferentes princípios. A heterogeneidade e a conexão, definem as conexões, diferenciadas, heterogêneas, sem centro; que se expande e contamina no sentido mais potencializador da palavra (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

A multiplicidade, em si, “des(constrói)” o rizoma, compõe, amplia, altera estruturas como linhas que se ramificam e se alteram. Deleuze e Guattari parte do exemplo da marionete, como objeto, manipulado por um sujeito, como uma agregação que não só define, mas também participa dos movimentos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Um rizoma que sofre rompimento, não exerce alteração, assim sua estrutura permanece, e pode continuar expandindo e contaminando o ambiente. A quebra envolve um ponto específico, e não prejudica o todo. Cada rompimento é um

incentivo a um novo início. Se pode associar à um formigueiro, uma estrutura ampla e múltipla, que pode apresentar determinados pontos de início, mas que envolve algo extremamente ramificado (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Outro sistema que envolve o rizoma é a cartografia e o decalque, se distanciando do modelo, da ordem, da hierarquia e prioridades. Esse princípio se não se submete à reprodução, cópias. Decalcar um rizoma, não é aplicável, devido a sua forma. Um decalque não é elaborável, copiável. A árvore funciona como um decalque múltiplo, que tem como objetivo, a cópia, a representação, propriamente dita. Enquanto rizoma, é definido de forma cartográfica, distanciando da cópia, livre, como um fluído. Ramos abertos, dispersos, mas também conectados e relacionados, um corte que soma com toda sua heterogeneidade. As possibilidades funcionam como um processo rizomático, de forma a definir a multiplicidade, como diferenciação real (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Assim, se estabelecem relações heterogêneas, a integração da diferença acontece de forma natural, livre, distante de limites e controles. Esse “canal de comunicação” permanece aberto, disponível, propulsor de conexões. Não há a busca de interpretações, sendo o foco definido pela experiência e observação.

O que se deseja interpretar? Qual a necessidade e utilização de se tentar entender o porquê de uma determinada ação? Ainda mais superficial, de se estabelecer um porquê de um determinado comportamento? Como se define a intenção da ação de uma pessoa? O certo e o errado? Como se define o certo e errado? Seria um comportamento normal? Normal para a idade, ambiente, para uma criança? Se define o normal e o anormal? O ideal e a ameaça. O desejo revolucionário! Proporciona-se conectividade, expressão e ampliação de pensamentos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Uma vez que um livro é feito de capítulos, ele possui seus pontos culminantes, seus pontos de conclusão. Contrariamente, o que acontece a um livro feito de “platôs” que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro? Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. Escrevemos este livro como um rizoma. Compusemo-lo com platôs. Demos a ela uma forma circular, mas isto foi feito para rir. Cada manhã levantávamos e cada um de nós se perguntava que platô iria pegar, escrevendo cinco linhas aqui, dez linhas alhures. Tivemos experiências alucinatórias, vimos linhas, como fileiras de formiguinhas, abandonar um platô para ir a um outro. Fizemos círculos de convergência. Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro. Para o múltiplo, é necessário um

método que o faça efetivamente (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Uma deficiência se encaixaria à normalidade?

De forma alguma! Qual seria a imagem passada através de uma sociedade, que exprime o DIFERENTE?

Uma verdadeira bagunça!

Menos amedrontador; continuar seguindo o padrão!

Definir formas de pensamento DIFERENTES, como um rizoma de reflexão, desenvolve perspectivas mais criativas e também proporciona autorreconhecimento, pois não se tenta impor o encaixe à um molde. Torna a sociedade e qualquer ambiente associado, mais propenso à recepção. Proporciona mudanças e adaptações de territórios, que inicialmente se mantinham de uma forma rígida e imutável, evitando o diferenciado, devido ao receio de desestruturação. Contudo, a desestruturação consiste em algo rizomático e variado, podendo ser facilmente aplicado à PcD, de modo mais respeitoso e impulsionar (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

6.1.1.2 Corpo sem órgãos e Organismo

Deleuze e Guattari definem diferentes conceitos, o corpo sem órgãos (CSO), é apresentado em diferentes perspectivas e contextos. Em uma das mais principais obras dos autores, o “Anti-édipo”, promove uma discussão a partir da teoria, acerca da existência, do devir e outros conceitos da realidade. Em “Mil platôs” o CSO é trabalhado, como um princípio conjunto, a partir de fatores e ações associadas, no âmbito ético (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

A relevante obra, acerca da perspectiva teórica, cita o desejo, aplicado à uma máquina desejante, como o ser, com conexão, propriedade, independência, contrária, revolucionária, em movimento. Essa máquina não se submete à um modelo de organização, à reprodução, à cópia. O desenvolvimento das linhas

desejantes ocorre diretamente associado ao conceito subjetivo da máquina desejante humana. Não se repete, a um impasse, é um obstáculo à padronização. O desejo se expressa nessas máquinas, de maneira múltipla e verdadeira (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Em “Mil platôs”, a ética é trabalhada de forma mais aplicada, múltipla, dissociada à estratificação, que define um corpo padronizado e organizado, perante o modelo estabelecido. O corpo é “des(construído)”, através do incômodo, da não aceitação da imposição de um modo de vida, tendo as multiplicidades e a organização em contraposição. A parte do corpo, como um órgão consiste em sua totalidade, em conjunto com todo o redor, não estando isolado de todo o funcionam.

A diferença é um dos fundamentos do CSO, afastado de formas de organização estabelecidas, promulgando a multiplicidade em toda a sua essência. O CSO abala, infringe, ameaça; revoluciona! O conjunto se desenvolve de forma individual e também isolada. Dessa forma, não é possível atingi-la, sendo o além à organização dos organismos estruturais (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao corpo em órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto - o Corpo sem órgãos - mas já se está sobre ele - arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.12).

Qual a utilidade de se aproximar do CSO? Qual a utilidade de se entender a utilidade?

Questionamentos inúteis!

Embora sejam abordadas relações dualistas, se destaca que os conceitos opostos não são dissociáveis, possuem relação. Nessa perspectiva, o estabelecimento de estratos, segundo o desejo, não deve ser totalmente destruído. O desenvolvimento dos extremos, de forma isoladas mantém relações de dependência desses extremos. A disposição aos movimentos inovadores, contribuem para novas

ramificações do indivíduo e de sua coletividade. A “des(estruturação)” de reflexões pode incentivar a busca por terras diferenciadas, já associadas às relações de desejo (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Como se pode alcançar o CSO?

Com o processo de desenvolvimento do CSO, se estabelece a “des(construção)”; a potenciação das reflexões múltiplas e amplas, conexões inovadoras são criadas, a observação dos fluxos e linhas desejantes é possibilitado. Uma das formas de estruturação das multiplicidades, é o organismo. Essa organização, remete diretamente aos órgãos individualmente e distintos em seu funcionamento. Corromper a estrutura orgânica, possibilita ações revolucionárias de experimentação. Questionar a organização, propor novas experiências, envolve a revolução pela busca da multiplicidade, a partir da mudança nos territórios estabelecidos. A intensidade de uma vida criativa, permeada pelo CSO abala o sistema arborescente, fixado em modelos (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Qual a imagem do organismo com TEA? O que funciona e não funciona?

Há concerto?

Nós não paramos de ser estratificados. Mas o que é este nós, que não sou eu, posto que o sujeito não menos do que o organismo pertence a um estrato e dele depende? Respondemos agora: é o corpo sem órgãos, é ele a realidade glacial sobre qual vão se formar estes aluviões, sedimentações, coagulação, dobramentos e assentamentos que compõem um organismo - e uma significação e um sujeito. É sobre ele que pesa e se exerce o juízo de Deus, é ele quem sofre. É nele que os órgãos entram nessas relações de composição que chamam de organismo. O corpo sem órgãos grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo! O juízo de Deus arranca-o de sua imanência, e lhe constrói um organismo, uma significação, um sujeito (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

A partir disso, deve-se refletir de forma consciente, para a experimentação, considerando os conceitos dualistas, de modo conjunto, não excludente. O cuidado com as abordagens, precisa ser estabelecido, pois a desterritorialização, pode romper todo o tipo de estrutura. Trabalhar a diferença, com prudência, corresponde à experimentação, ainda sim sendo estabelecidos certos limites. Deve-se ter cautela,

com relação a própria diferença, para que não ocorra o descontrole. (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Por que este desfile lúgubre de corpos costurados vitrificados, catatonizados, aspirados, posto que o corpo sem órgãos é também pleno de alegria, de êxtase, de dança? Então, por que estes exemplos? Por que é necessário passar por eles? Corpos esvaziados em lugares plenos. Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.13).

O CSO e o organismo, em oposição possuem relações estabelecidas, não sendo possível se alcançar somente uma das perspectivas se define assim, um intermédio entre os conjuntos. Nesse caso, existem estratos, porém, são constantemente expostos às multiplicidades e linhas de desejo operantes.

O organismo já é isto, o juízo de Deus, do qual os médicos se aproveitam para tirar seu poder. O organismo não é o corpo, o corpo sem órgãos, mas um estrato sobre o corpo sem órgãos, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.25).

Existe uma tensão entre as partes. Um ponto médio de interesse. Evitar o extremismo.

Como definir qual a posição na construção de uma escolha?
Corpo sem órgãos ou Organismo?
Como identificar o ponto médio?

Os estratos, sendo destruídos de forma totalitária, resulta na definição de prioridades, hierarquias, escolhas generalizadas. O que precisa ser definido, é o impulsionamento da capacidade de reagir, problematizar, revolucionar e fazer rizoma (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Com o TEA... Quais abordagens devem ser aplicadas?

Considerar como um fluxo de limitações ou possibilidades?

É possível estabelecer uma região central de posicionamento?

Qual nível de intensidade é suportado pelo indivíduo? A

intensidade se relaciona com a plenitude da multiplicidade?

Como propiciar as potencialidades sem a perda de controle?

6.1.1.3 Rostidade

Como se define um rosto? Qual seu processo de formação e deformação de algo que já foi pré-determinado para se estruturar? O rosto é um princípio apresentado em “Mil Platôs”, formado pela linguagem, se fundamenta em uma forma, definida por fluxos. A “palavra” emana poder, hierarquia, níveis de prioridade, como um exercício despótico. Parte de diferentes princípios, a ordem a ser obedecida; e punida, quando não respeitada, e impõe controle, mas também define exercícios de forma sutil, como a “palavra” utilizada com fins de Ensino e aprendizagem. A linguagem estabelece a organização e construção do corpo.

Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos. Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes (DELEUZE E GUATTARI, 2007, P.36).

O TEA não se integra a essa análise?

Afinal, são sujeitos que, a partir de certas interpretações sociais, não possuem linguagem...

O TEA pode ser utilizado como um exemplo prático, da dependência formal da linguagem. A modificação ou ausência, da linguagem, sendo essa, a definida

pela sociedade, ou seja, a linguagem verbal, faz com que os sujeitos integrados no Espectro, sejam muitas vezes definidos como pessoas que não se comunicam.

Qual o rosto do TEA?

Qual a máscara é imposta a PcD, para que esteja adequada ao desejo social?

Retornando ao dualismo, nesse ponto, à rostidade, se remete ao muro branco e ao muro negro. O branco tem como base, os traços de significação e signos, como regimes impostos, que se ligam. O signo estabelece relação com outro signo, de forma autoritária, extrema, unidirecional, aprisionando o sujeito às suas definições. Todo o processo de observação das relações dualistas, possui a tendência de romper e desenvolver significações diferenciadas (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Já o buraco negro, tem como base, a subjetividade, como finalidade, como ponto definido, como um centro de comando das relações. Consiste no ponto de origem, do qual todos os outros dependem, de forma significativa. Os traços, circundam o centro. Assim, ocorre o aprisionamento, em organizações moldadas e imutáveis.

O muro branco não pára de crescer, ao mesmo tempo que o buraco negro funciona várias vezes. [...] “Ah, não é nem um homem nem uma mulher, é um travesti”: a relação binária se estabelece entre o “não” de primeira categoria e um “sim” de categoria seguinte que tanto pode marcar uma tolerância sob certas condições quanto indicar um inimigo que é necessário abater a qualquer preço. De qualquer modo, você foi reconhecido, a máquina abstrata inscreveu você no conjunto de seu quadriculado (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até a extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a parir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou sua ingenuidade (DELEUZE E GUATTARI, 2007).

Ocorre o aprisionamento do TEA?

6.2 DELIGNY E “O ARACNIANO”

Pensamentos que fazem mover, à criação da capacidade de afetar e se afetado. Deligny foi um pedagogo francês, que se definia como poeta etólogo, e que teve como parte de sua trajetória, o acompanhamento de crianças consideradas à parte; delinquentes, psicóticas, e as também definidas como “autistas”. Buscava uma forma com qual essas crianças conseguissem sobreviver e conviver em uma sociedade que as exclui, pelo seu modo de ser, por não categorizá-los adequados para sua composição. Diante disso, pode-se aplicar o Modelo Social da deficiência, no qual a sociedade define o que é diferente, o que é deficiente no sentido de não atender suas demandas e exigências.

Partindo disso, desenvolveu uma técnica de mapeamento; a cartografia, que originaria uma prática de experimentação com as crianças com quem convivia. Seu objetivo era dar voz as crianças, assim como os ditos “autistas”, definidos a partir da ausência de fala como, “autistas de baixo nível”, que não exerciam comunicação verbal.

A busca por uma forma de conviver com aquelas crianças, de modo a exceder a linguagem, e estabelecer comunicação, independente da prosa verbal, sendo muitas vezes entendida como a única forma de comunicação, foi um dos objetivos do poeta/etólogo. Desse modo, o TEA, relaciona-se diretamente a essa perspectiva, pois a tríade sintomática do transtorno, destaca a ausência ou dificuldade de comunicação, nesse caso, se referindo à fala. Assim, se subentende que aquele que não desenvolve ou apresenta alguma alteração na fala, aquela considerada “normal”, não consegue se comunicar.

Deligny repudiava todo tipo de encarceramento, de aprisionamento, seja do corpo físico ou psíquico. A cartografia tem como base, o corpo, com sua matéria e expressão, dotado de potências e capacidades, com suas próprias formas de interpretação e agir sobre o mundo, ou melhor, sobre os diferentes mundos que os diferenciam de convivência em comunidade. Segundo Deligny (2015) “basta o querer para que desapareça a constelação que suscita o agir (DELIGNY, 2015)”. Assim, somente o agir pode constituir uma constelação, ou seja, uma rede, um comum. O fazer, no qual é desenvolvida a linguagem e a comunicação verbal, impossibilita a

criação de uma rede, de um espaço comum e de acolhimento.

O fazer se conecta à formação do indivíduo e sua individualidade, tendo o humano como centro, sendo assim, à medida que se forma o indivíduo, se esgota o comum. O sujeito, formado a partir da linguagem e comunicação verbal, tem certo receio à multiplicidade, ao se refere ao comum. O comum ultrapassa o indivíduo, a figura autocentrada.

O que o Aracniano nos ensina é que não se trata par a aranha de querer, por meio da tecitura de sua teia, ter moscas, o tramar que importa. O Aracniano não é um ter, mas antes, um achado incessante, uma descoberta pontilhada de surpresas (DELIGNY, 2015).

Para que o novo seja descoberto, para sermos surpreendidos, é preciso tramar, através do desenvolvimento de relações. O sentido de comunidade, trabalha o “SE” no âmbito das relações, tornando a indivíduo se desconstrói, se liberta do querer, do fazer, de buscar uma finalidade, utilidade, quando se desenvolve o agir, quando o Aracniano surge e que o espaço de acolhimento é propiciado. Esse sujeito trama e é tramado, que está disponível para novas relações, para se acoplar e se desacoplar de porções da rede; é parcial. Por Deligny (2015), “Nunca se sabe se o Aracniano trama ou é tramado”. O aracniano não possibilita um sujeito completo, finalizado. Diante disso, pode-se associar à formação de subjetividade e do comum das ideias de Deleuze e Guattari.

Deleuze e Guattari questionam a ideia de humano/máquina/fábrica e humano/natureza e outras relações de contraposição, de escolhas de lados. O sujeito é um produto de um processo produtivo, um produto não concluído, integrado em um circuito; no circuito da vida. Esse ciclo, quando aberto, possibilita a rede, é propulsionado pela subjetividade, a qual também é impulsionada pelo ciclo.

A rede, o Aracniano, não é fixo, estático, como uma rede de pesca, é totalmente adaptável, móvel. O Aracniano pode ser comparado à natureza, que produz realidades, e não se sabe se trama ou é tramada, se produz ou é produto, pois se trata de um processo, que quando associado a mecanismos sociais, não forma rizoma, se torna estático, fixo, se torna produto finalizado, surge o indivíduo. Aqui, são rompidas as conexões estabelecidas, se insere a individualidade, a homogeneidade de um modo de ser, o produto de máquina que produz, mas que só produz cópias, que correspondam aos seus interesses.

A máquina de cópias, teme o múltiplo, não quer surpresas, não cria o Aracniano, não promove a comunidade.

Crie uma aranha em uma placa de vidro, talvez lhe venham esboços de tecer, mas no vazio, pois a placa de vidro é um vazio, simplesmente porque não há suporte possível, e os gestos da aranha obstinadamente reiterados, exatamente os mesmo gestos que permitiriam tecer, tornam-se espasmos a premeditar a agonia do Aracniano (DELIGNY, 2015).

Portanto, se não há uma base, um suporte para que o Aracniano se desenvolva e teça sua rede, surgirão os espasmos, os movimentos aleatórios e descontrolados. O “Projeto de Humanidade” aprisiona o Aracniano, não permite mudanças; torna homogêneo, subjetivo.

Não se nega a presença do Aracniano, pois consiste na vida, em suas conexões, que mesmo com certos impedimentos e capturas subjetivas, continua a formação da rede, conectando e desconectando corpos, com suas potências e capacidades e criando mundos e possibilidades. Assim, Deligny não é instigado pela produção do Aracniano, mas em sua persistência e impulsionamento.

Nessa perspectiva, definições generalizadas sobre TEA, são encontradas nas mais diversas fontes e formatos, assim, já estão definidas, o que instiga é a capacidade de expansão dessas interpretações, é entender a multiplicidade que o TEA propicia, não o que impede ou dificulta. As definições estáticas, que julgam e impõem rótulos e raízes de pensamentos imutáveis e preconceituosos, incomodam e capturam a essência de pessoas que são mais do que uma lista de sintomas, uma sequência de impossibilidades. O TEA é múltiplo, é rizoma, é rede móvel, é Aracniano.

Ainda assim, as formas de lidar com esse tema também devem ser exploradas e ampliadas, pois imediatamente se procura a modelagem da criança, a interferência no comportamento, a tentativa de adequá-lo a modelo do que se considera norma, tenta-se encaixá-lo no “Projeto de Humanidade”.

Deligny propõe a percepção dos movimentos, dos trajetos e não no sujeito em si e seu querer, no buscar de uma finalidade em seus atos, essa é a prática cartográfica.

Estávamos em busca de um modo de ser que lhes permitisse existir nem que para isso, tivéssemos que modificar o nosso, não levamos em conta as concepções do homem, fossem elas quais fossem e de forma alguma porque quiséssemos substituir tais concepções por outras. Pouco nos importava o homem, estávamos em busca de uma prática que excluísse, de saída, as interpretações referenciadas em um código, não tomávamos as maneiras de ser das crianças por mensagens embrulhadas, cifras e dirigidas a nós (DELIGNY, 2015).

Conviver em comunidade, sem o objetivo de intervir e moldar o comportamento das crianças, foi um dos intuitos da prática cartográfica.

Respeitar o ser autista, não é respeitar o ser que ele seria na condição de outro, é fazer o necessário para que a rede se trame, quer dizer, permitir que a rede se faça, pois se há rede, não pudemos fazê-la (DELIGNY, 2015).

Não produzimos a rede, a rede se faz. Não é necessário moldar a criança com TEA, é preciso incentivá-la a tramar a rede, mesmo com suas singularidades com relação à linguagem e comunicação verbal. Deve-se entender que a forma que essas crianças desenvolvem sua rede, provavelmente diferirá daqueles que a cercam, e isso é impulsionador e positivo, pensar nas conexões, nas multiplicidades das relações que podem ser estabelecidas.

Deligny denominou as pessoas que acompanhavam as crianças de “presenças próximas” que não possuíam conhecimentos específicos para o exercício dessa função. O cuidado com a forma de convivência com as crianças, de modo a promover o Aracniano e não esperar que a criança corresponda a algo premeditado, proporciona o surgimento de novos ramos na rede, criando possibilidades para diferentes conexões.

A subjetividade do TEA, não deve ser aprisionada em uma rede estática. Pensar em um modelo, um projeto para a criança, com intencionalidade, não é proporcionar um ambiente comum e acolhedor, que respeite suas singularidade, é enraizar uma expectativa, a qual a criança será pressionada a corresponder. A sociedade não dispõe de um ambiente para que a subjetividade do transtorno seja executada, pois esse não se encaixa em suas normas. Por que impulsionar algo que ameaça a estrutura? Quais seriam as consequências dessa liberdade? A máquina

social tema o múltiplo, o diverso, o diferente.

Os mapas de Deligny apresentavam os trajetos rotineiros das crianças à parte, seus mapas individuais, de seus gestos associados a diferentes ações e seu deslocamento por locais próximos ao centro de convivência. As cartografias envolviam tanto as crianças, quanto as presenças próximas; os cuidadores propriamente ditos. Essa prática não visava a intervenção direta nas crianças, sem tentar interpretar e encontrar uma finalidade nesses movimentos; tratava-se de uma observação com as mãos.

Visto que não se sabe o que as crianças querem e que exigir delas uma resposta no terreno do querer, constitui manifestamente uma violência sobre elas. Olhemos para o que elas fazem, olhemos para elas através dos seus trajetos ao invés de impor-lhes um face à face subjetivo. Pouco a pouco se vê algo distinto, estabelecimento de mapas, revelação de constelações dos agires, até então mascarados pela busca ofuscante da linguagem intencional (DELIGNY, 2015).

Com os traçados, denominados de linhas de errância, por Deligny, pode-se identificar as possíveis conexões, entre sujeitos e mundos; se apresenta o Aracniano. Tratava-se da convivência das crianças com as presenças próximas, que mesmo sem perceber, mesmo sem interação verbal, mantinham conexões, relações, ramos, com seus corpos dotados de potencialidades e de perspectivas de mundo. Assim, essas presenças próximas se aproximavam das crianças, mesmo que não estando em seu campo de visão, se promove comunicação através do corpo.

Os mapas permitem verificar se o espaço e sua organização contribuíram para algum tipo de movimento, ou paralisou aqueles que deslocavam-se no determinado ambiente. Como as linhas estão dispostas? O que elas mostram? Existem cruzamentos, ou denominados “chevêtre”, por Deligny? Qual é a sucessão dos movimentos? Como os sujeitos se movimentam nesse espaço? Não se deve pensar o porquê e qual a intenção de tal movimentação. A cartografia se cria, o sujeito entra no espaço, o modifica, retorna e modifica novamente; a rede, o Aracniano se cria. Enquanto o decalque, também explorado por Deleuze e Guattari, é fixo, estático, no qual não se pode observar a extensão coreográfica e corporal inscrita, o que é propiciado pelo mapa.

Nesses espaços se geram crianças capazes de tramar sua teia, de efetuar e ser efetuadas; de viver, de brincar, de se expressar. Crianças que, enfim, estavam

incluídas, que não estavam mais sozinhas por sua ausência de fala, que sim; se comunicavam. Os “chevêtre”, emaranhados de linhas dos trajetos, que demonstraram repetições que influenciam os deslocamentos das crianças.

Embora, os designados “autistas”, no período dos estudos de Deligny, fossem, provavelmente, crianças com os denominados traços autísticos; características pontuais associadas ao TEA, seus princípios podem ser utilizados para entender certos equívocos aos atualmente diagnosticados com o transtorno. Atualmente, o diagnóstico é estabelecido por uma equipe multiprofissional e envolve diferenciadas avaliações, para enfim se estabelecer que se trata de uma criança inscrita no espectro autista. Avanços já desassocia o modo de viver de pessoas com TEA, do modo de funcionamento de psicóticos e neuróticos, o que não ocorria se fossem analisadas décadas anteriores.

Nesse sentido, os mapas podem estabelecer os percursos que da criança com TEA com seu corpo e suas conexões; suas estereotipias, quando se pensa nos comportamentos característicos, descritos na perspectiva biomédica. Os trajetos mostram o que a criança faz com o real do seu corpo; como ela escreve por ele. O que faz com que as ondas sigam à praia e que esse movimento provoque seu retorno ao ponto de partida? Como isso ocorre? Como as ondas voltam ao mesmo lugar?

Existe uma forma de funcionamento que define uma repetição. Nos mapas, essas repetições se estabelecem através do corpo, lhes é própria, uma conjuntura psíquica. Esse é um modo de dizer sem palavras, que pode ser lido; é comunicação. Isso só é possível quando há a escuta daqueles que nos dizem, e a disposição de quem os ouça. Contudo, se observa certa dificuldade nessa leitura e escuta, afinal essas crianças não se dirigem diretamente à aqueles que as cercam, da forma com a qual estão acostumados.

Falta empatia, entender que a tal repetição, vista como estereotipia, no sentido negativo, pode ser definida como reprodução, não como um sintoma. O gesto não precisa se tornar uma fuga infinita e perpétua no espaço, o corpo tem direção, mesmo que não tenha sentido; retorna. Com alguém disposto a fazer essa escuta e leitura, pode-se fazer com que a criança com TEA entenda que o que ela faz pode ser lido por outra pessoa, que sim; ela consegue se comunicar. É possível proporcionar elementos que possam incentivá-la a seguir além da reprodução, para

amplificar as possibilidades, não por imposição, mas por incentivo, por liberdade, algo que possa ser lido por ela. Desse modo, o avanço ocorrerá a partir de si mesma, de seu próprio corpo e potências, não por um modelo, de algo que é esperado e que será cobrado.

Assim, pode-se questionar e pensar o acompanhamento dessas crianças especiais e diferentes, nos sentidos mais abrangentes e belos possíveis das palavras. Não premeditar a diferença como algo que incomoda, que ameaça.

Deligny extrapola estruturas pré-definidas, possibilitando encontros, proporcionando o desenvolvimento de verdadeiros espaços de acolhimento; persiste o Aracniano.

6.3 OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas foram aplicadas em três turmas do primeiro período do curso de graduação de Química - Licenciatura, de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. Uma das oficinas foi desenvolvida de forma remota e as outras duas de modo presencial, em Agosto de 2021 e Agosto e Setembro de 2022, respectivamente.

A abordagem foi executada para explorar a teoria e a prática acerca do tema do estudo. Assim, foi sistematizada a partir de três dimensões básicas: sensibilização, aprofundamento e compromisso, apresentado e posteriormente aprofundado o tema específico e assim, posteriormente, nas oficinas remotas, foi proposta a elaboração de materiais paradidáticos, como forma de compromisso coletivo diante da oficina desenvolvida, respectivamente (CANDAU, 1996).

Nas três oficinas, a prática foi desenvolvida em encontros com duração de duas horas cada. A oficina remota foi desenvolvida em três encontros e as abordagens presenciais, em dois encontros. No primeiro encontro, foram abordadas diferentes perspectivas acerca da definição de deficiência, como o Modelo Médico/Biomédico e o Modelo Social, considerando a deficiência a partir de suas privações e diante de uma sociedade que considera um cidadão deficiente às suas condições, respectivamente (FRANÇA, 2013).

No segundo encontro, das três oficinas, foram aprofundadas as características da Educação Inclusiva, assim como metodologias e ferramentas de

auxílio a discentes com determinadas deficiências físicas ou intelectuais/mentais. Posteriormente, foram elencadas perspectivas lúdicas de aplicação inclusiva, exemplificadas por associações com conteúdos específicos de Química, de modo que o potencial dos alunos seja desenvolvido e amplificado.

No terceiro encontro, da oficina remota, iniciou-se a discussão sobre materiais didáticos e paradidáticos e ludicidade, na qual foram apresentados estudos que abordam a efetividade dessas ferramentas e sua utilização no ensino de alunos com deficiência e especificamente crianças com TEA, utilizando as metodologias ABA, TEACCH e PECS. Enfim, foram apresentadas de forma detalhada, técnicas de elaboração e adaptação de materiais e atividades lúdicas para discentes com TEA, para aplicação no Ensino de Ciências e especificamente Química.

Ao final desse encontro, foi proposto aos participantes a elaboração de um material didático ou paradidático, desenvolvido para discentes com TEA, com foco no Ensino de Química, sobre um conteúdo específico a ser realizada de forma assíncrona e posteriormente encaminhada aos ministrantes da oficina.

Especificamente, nas oficinas presenciais, no segundo, ou seja, o último encontro, os temas abordados no terceiro encontro da oficina remota, foram também explorados, com as mesmas perspectivas, em toda a sua amplitude.

6.3.1 Análise das Oficinas presenciais - Desenvolvimento e Discussões

As Oficinas foram desenvolvidas em duas turmas, com 23 e 5 alunos, do período vespertino e noturno, respectivamente. A sequência de aplicação da prática, foi a mesma estabelecida na aplicação remota.

No primeiro encontro, associado à deficiência, propriamente dita, as duas turmas se portaram com certo receio, sendo que inicialmente, os questionamentos orais propostos, não foram respondidos pelos alunos. Os questionários aplicados individualmente para os alunos na oficina presencial, foram desenvolvidos em conjunto, no desenvolvimento dos encontros, de forma oral, na qual os alunos que se sentissem mais confortáveis responderiam às questões apontadas.

Quando questionados sobre o que a palavra deficiência remete, em sua perspectiva de pensamento, palavras como “dificuldade” e “preconceito” foram

elencadas pelos alunos das duas turmas.

Aluno nº 1: “Eu acho que dá para pensar em dificuldade de fazer alguma coisa.”

Aluno nº 2: “O preconceito que sofrem.”

Predominantemente, perspectivas negativas associadas à deficiência foram citadas pelos alunos. Em seguida, foi proposto aos alunos que pensassem na primeira imagem que lhes remete à deficiência. Quando questionados sobre quais foram as imagens. Os alunos que compartilharam suas representações com as turmas, em sua totalidade, visualizaram uma pessoa com deficiência física, mais precisamente um cadeirante.

Essa observação exemplifica uma estereotipia relacionada às pessoas com deficiência. A própria simbologia utilizada para remeter às pessoas com deficiência representa um cadeirante. A exposição e contato constante com essa representação, fixa um estereótipo, o qual é aceito e reproduzido nos mais diferentes ambientes e perspectivas sociais. Diante disso, o que se entende como deficiência passa a ser unicamente a deficiência física, nesse caso, especificamente as relacionadas à utilização de cadeira de rodas.

Desse modo, as outras categorias, como a deficiência visual, auditiva, intelectual e outras, são raramente recortadas, principalmente como primeira imagem remetida à deficiência.

Aluno nº 3: “Eu vejo o bonequinho das filas preferenciais”

Aluno nº 1: “Me vem o símbolo da cadeira de rodas”

A partir do segundo encontro, as duas turmas se portaram de forma mais descontraída e interessada. Conclusões obtidas a partir do aumento da interação, com respostas e comentários, incluindo experiências pessoais acerca dos questionamentos desenvolvidos. Após apontamentos sobre deficiências intelectuais e acessibilidade, sete, dos vinte e três alunos da sala, citaram que aquele era o primeiro contato com o tema.

Aluno nº 4: *“Quando eu pensava nisso (deficiência) só lembrava de coisas físicas. Quando não tem uma parte do corpo ou alguma coisa não funciona direito”*

Fragmentos dos comentários, ainda demonstravam as interpretações dos alunos, em certos casos, nota-se a presença de palavras que podem ser facilmente associadas a uma forma de capacitismo, “(...) quando alguma coisa não funciona direito”.

Com relação ao TEA, foram apresentadas representação disseminadas através da mídia, do que seria uma pessoa com TEA. Todos os alunos observaram a estereotipagem exibida nas mídias e como isso interfere na formação de opiniões e certos tipos de preconceitos.

Aluno nº 1: *“Achei que autista não era considerado deficiente”*

Aluno nº 5: *“Não saberia como dar aula para um aluno assim, no laboratório principalmente.”*

No terceiro encontro, foi proposta uma conversa sobre as experiências dos alunos com pessoas com TEA. Nas turmas, comentários sobre a convivência com familiares ou amigos integrados no espectro, foram predominantes.

Aluno nº 6: *“Minha tia teve dificuldade de achar uma escola para a minha prima, que é autista. E quando achou não deu certo.”*

Aluno nº 1: *“Tinha uma colega na escola que era (pessoa com TEA), todo mundo ignorava ela, principalmente os professores, mas no final do ano ela sempre passava, mesmo sem conseguir entender nada, porque ninguém ensinava.”*

Contudo, a experiência foi recebida de forma positiva, sendo destacado o interesse dos alunos acerca dos temas, através de suas falas e curiosidades, apresentadas durante a prática. Diante dos comentários e discussões, pode-se perceber a perspectiva de alguns alunos diante do seu papel na Inclusão não só de alunos com TEA, mas de pessoas com deficiência, de modo geral.

A preocupação de como o professor de química pode trabalhar, de forma inclusiva, principalmente relacionada às práticas laboratoriais, foi presente nos comentários dos cinco alunos que manifestaram suas opiniões acerca do tema.

Em cada encontro foi elaborado um mapa, sendo um para cada turma; vespertino e noturno. A turma do período vespertino será identificada nos mapas e na análise como T1, e a turma noturna, como T2. A partir disso, as oficinas geraram quatro mapas, nos quais foram indicados os trajetos da pesquisadora, de grupos de alunos e alunos isolados, especificamente escolhidos a partir de características distintas.

Para a elaboração dos mapas e trajetos, foram escolhidos grupos e alunos isolados, para cada turma, a partir de observações da pesquisadora, no período anterior, ao horário de entrada da primeira aula da disciplina, até 15 minutos após o início do primeiro encontro da oficina;

- Um grupo de alunos, sendo o maior grupo, em quantidade, observado pela pesquisadora, durante o horário de entrada da primeira aula da disciplina, e também da oficina;
- Um grupo; sendo o menor, em número de alunos;
- Dois alunos, não envolvidos em grupos, que aguardavam o início da aula, isolados dos outros colegas, na parte exterior da sala de aula, sendo uma jovem e um jovem;

Os trajetos dos grupos e dos alunos, foram observados atentamente e marcados, em rascunhos que ao final dos encontros eram registrados nos mapas. A sala foi representada a partir de um quadrado, e o exterior da figura, corresponde à área fora da sala de aula, onde foram representadas as aglomerações e posições dos alunos, antes do início da aula.

A estrutura dos mapas foi desenvolvida com o intuito de gerar a menor interferência possível, na representação dos trajetos. Dessa forma, os principais objetos e áreas do ambiente, foram identificados nos mapas, da seguinte forma:

9. Porta da sala de aula;
10. Quadro de giz;
11. Mesa do professor(a);
12. Ambiente externo à sala, em frente a porta;

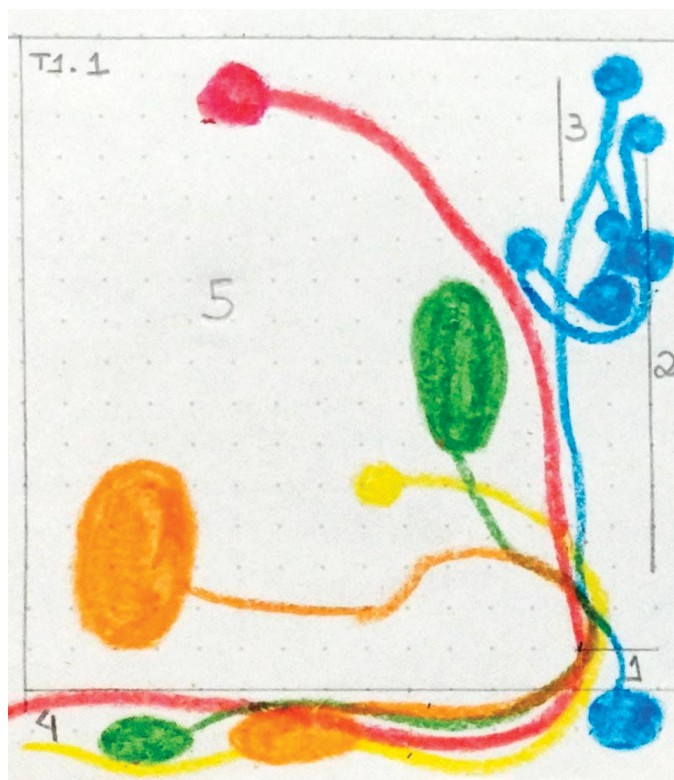
13. Local no qual se concentram as cadeiras dos alunos;

Os pontos registrados nos mapas, representam os períodos de permanência em um mesmo ponto durante os trajetos. Quanto maior o ponto, maior o período em que o grupo de alunos, ou aluno isolado, permaneceu na mesma área, sem se deslocar. As linhas também apresentam os fluxos, de entrada e saída da sala.

Os pequenos deslocamentos, no ambiente exterior à sala, foram desconsiderados no registro dos mapas, visando representar somente as entradas e saídas da sala de aula, apenas para que os trajetos ficassem mais claros, considerando que o foco, eram os trajetos, durante e após a oficina, no da sala de aula.

O mapa T1.1 representa os trajetos do primeiro encontro, da turma vespertina. Enquanto o trajeto da pesquisadora, nos quatro mapas, foi representado pela cor azul, os trajetos dos alunos, na respectiva turma, foram identificados como (Figura 18):

Figura 18 - Mapa T1.1



Fonte: Os autores

- **Laranja:** grupo de alunos, em maior número; grupo nº1;
- **Verde:** grupo de alunos, em menor número; grupo nº2;
- **Amarelo:** aluno isolado nº1;
- **Vermelho:** aluna isolada nº2;

No primeiro encontro, no período de escolha dos alunos que seriam observados, o maior grupo designado, era composto por três alunas e dois alunos. Este grupo permaneceu no corredor, externo, contudo, acessou a sala antes da solicitação da professora e permaneceu na sala. Se concentravam mais próximos à sala ao lado, do que de sua respectiva sala de aula.

Do mesmo modo, o grupo nº 2, formado por três alunas, permaneceu distante, e entrou na sala, após um período considerável, depois do pedido da professora. Coincidentemente, os dois alunos, observados de forma individual, não permaneceram no corredor no período anterior à aula. Assim que chegaram, entraram na sala imediatamente.

Com relação à pesquisadora, antes do início do primeiro encontro, nas duas turmas de aplicação, se manteve próxima à sala de aula, sem interação com os alunos.

Após a entrada na sala, os alunos se organizaram da seguinte forma:

- **Grupo nº 1:** Se concentrou no fundo da sala, do lado esquerdo, referente à perspectiva da pesquisadora, sentados de modo aleatório, em uma espécie de círculo;
- **Grupo nº 2:** Permaneceram mais próximos à região da frente da sala, centralizados, sentados lado a lado;
- **Aluno nº 1:** Sentou-se mais ao centro da sala, próximo ao grupo 2;
- **Aluna nº 2:** Se manteve no fundo da sala, consideravelmente afastada dos outros alunos da turma.

A pesquisadora, ao entrar na sala, se direcionou para a mesa da professora e durante toda a oficina, manteve seu trajeto próximo a essa área, permanecendo em pontos específicos durante certos períodos (representados pelas dimensões dos pontos registrados nos mapas). O ponto que representa maior aproximação dos

alunos, consiste no momento em que a professora da disciplina solicitou que a apresentação da pesquisadora à turma.

Os grupos e alunos observados, especificamente, não se locomoveram, nem se ausentaram da sala de aula durante a oficina. O aluno nº 1 se destacou, pois foi muito participativo, respondendo às perguntas e fazendo comentários durante todo o encontro. Por exemplo, após o questionamento sobre o que a palavra deficiência remetia, comentou:

Aluno nº 1: “Seria algo que a sociedade tem preconceito; não aceita.”

Sobre a imagem associada a PcD, uma aluna do grupo 1 respondeu:

Aluna do grupo nº 1: “Uma pessoa com cadeira de rodas.”

Durante a abordagem dos temas acessibilidade e inclusão, e discussão de suas distinções, o aluno nº 1 comentou:

Aluno nº 1: “Tenho uma prima que teve que ir em três escolas para ser matriculada. Ela tem Síndrome de Down, e minha tia já estava desistindo.”

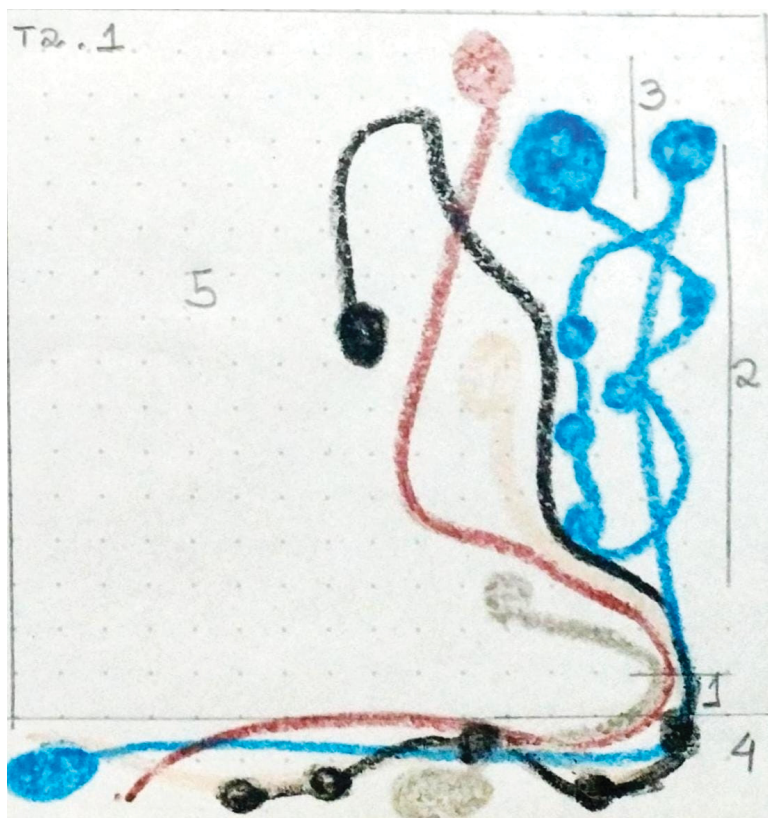
A partir disso, os observados não responderam os questionamentos posteriores, e não houve mais comentários até a finalização da oficina. A turma se mostrou interessada e atenta à oficina. Entendendo a relevância do tema e das relações estabelecidas com o Ensino de Ciências, mais precisamente, Química. Após a finalização do primeiro encontro, os grupos e alunos se retiraram da sala. Depois da saída de todos os alunos, a pesquisadora deixou a sala, juntamente à professora da disciplina.

O primeiro encontro, da turma noturna, ocorreu na mesma semana da turma vespertina. Na respectiva turma, foram escolhidos três alunos isolados; alunos (nº 1, 2 e 3), e uma dupla de alunas; (nº 1). Os alunos observados foram identificados da seguinte forma:

- Preto: aluno isolado nº 1;
- Marrom: aluna isolada nº 2;
- Bege: aluna isolada nº 3;
- Cinza: dupla nº 1;

O mapa T2.1, apresenta os trajetos, referentes ao primeiro encontro. O trajeto da pesquisadora permanece representado pela cor azul (Figura 19).

Figura 19 - Mapa T2.1



Fonte: Os autores

Antes do início do encontro, a pesquisadora se manteve no corredor na lateral à sala, da mesma forma como na turma noturna, porém distante à porta da sala. O aluno nº 1 se movimentava continuamente, conversando com diversos alunos que se mantiveram próximos à sala de aula e também que estavam transitando no corredor. As alunas nº 2 e 3 se direcionaram diretamente à sala após a chegada, não interagindo com nenhum dos colegas que estavam no corredor. A dupla nº 4 se manteve próxima à sala e permaneceu no mesmo local, até a entrada na sala. O aluno nº 1 e a dupla nº 1, se direcionaram à sala de aula, imediatamente após a solicitação da professora.

Diferentemente da turma anterior, a pesquisadora se locomoveu consideravelmente mais, se aproximando dos alunos, e permanecendo na mesma

área durante menos tempo. A área de maior permanência, corresponde a um local mais próximo aos alunos.

Os alunos se sentaram mais próximos à pesquisadora, e foram mais participativos. A dupla e os três alunos observados, responderam todos os questionamentos propostos na oficina e desenvolveram apontamentos relevantes perante a temática.

Com relação ao questionamento sobre a palavra deficiência e a imagem da PcD, comentaram:

Aluno nº 1: *“Um deficiente é alguém que tem alguma coisa diferente do normal”;*

Aluna nº 2: *“Acho que é uma pessoa injustiçada”;*

Aluna nº 3: *“Cadeirante principalmente”;*

Aluna da dupla nº 1: *“Não sei como explicar... Depende muito”.*

Durante toda a oficina, a diversidade e perspectivas dos comentários se destacou, principalmente com relação às discussões geradas na turma.

Aluna da dupla nº 1: *“No Ensino Médio, tinha uma menina na minha sala, que não falava. Os professores davam nota pra ela, mesmo ela não fazendo nada. Era injusto”;*

Aluna nº 2: *“Seus professores ajudavam ela em alguma coisa?”;*

Aluna da dupla nº 1: *“Que ajuda?”;*

Aluna nº 2: *“Se ela não conseguia acompanhar as aulas, como você queria que ela fizesse as coisas?”;*

Aluna da dupla nº 1: *“Todo munda dava um jeito!”;*

Aluna nº 2: *“Tem certeza que quer ser professora?”.*

Após perceber a mudança repentina no comportamento das alunas, a pesquisadora precisou intervir na discussão. A pesquisadora pediu que as alunas conversassem no final do encontro, pois a oficina esclareceria certos pontos que poderiam contribuir na conversa das alunas.

A aluna da dupla nº 1, se mostrava incomodada com a colega, mudando

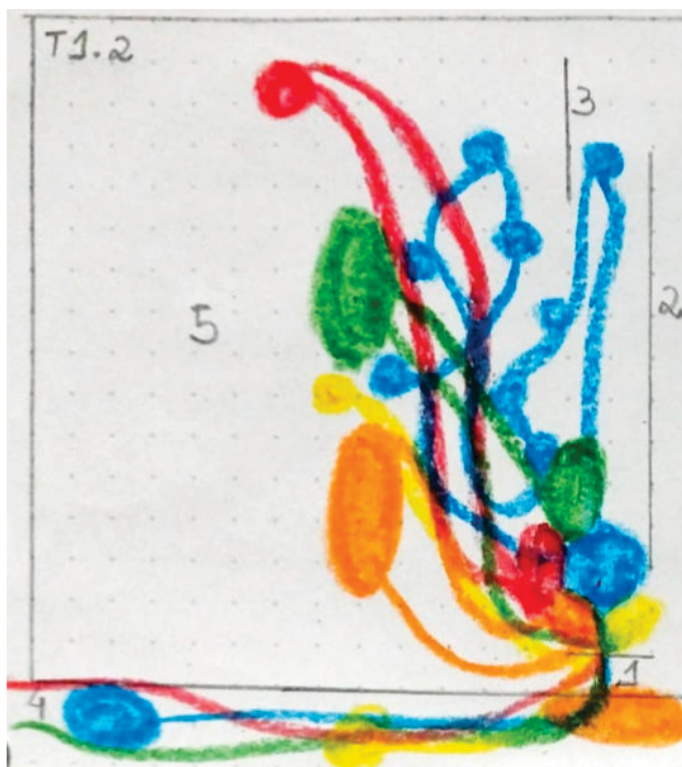
completamente sua postura perante a oficina; com expressão de desinteresse e abaixando a cabeça em direção à sua mesa. Contudo, após certo tempo, em determinada etapa da oficina, foram apresentadas cenas do filme “Extraordinário”. Nos olhos dessa mesma aluna, ficaram perceptíveis a formação de lágrimas e mudança de expressão; agora de constrangimento.

Aluno 1: *“Amo esse filme, me faz pensar como o mundo é cruel... Com uma criança”.*

No final do encontro, os alunos saíram da sala visivelmente incomodados, comentando sobre a conduta da colega da forma negativa e balançando a cabeça quando a respectiva se aproximava.

Na semana seguinte, ocorreu o segundo encontro nas duas turmas. O mapa T1.2 representa os trajetos da turma vespertina (Figura 20).

Figura 20 - Mapa T1.2



Fonte: Os autores

O mapa supracitado mostra um belo emaranhado de linhas e pontos, de

encontros e dispersões. Uma teia sem começo e fim; uma bagunça, quando comparada ao primeiro mapa da turma. A bagunça representa que o Aracniano está em seu ápice, se faz como um rizoma; incomoda, irrita, desconfigura.

Diferentemente do primeiro encontro, a pesquisadora se manteve afastada da porta. A maioria dos alunos da turma, a cumprimentaram e ficaram mais próximos à sala de aula. A aluna nº 2 não permaneceu no corredor, porém, também cumprimentou a pesquisadora.

Os outros observados entraram na sala de aula, antes do pedido da professora. Após a entrada de todos os alunos, a pesquisadora entrou na sala e se deslocou continuamente, próxima aos alunos e ao redor das carteiras. Essa foi a intervenção escolhida, a aproximação. Qual seria a reação? Qual seria o resultado nos trajetos? Haveria alguma mudança?

A aluna nº 2 se sentou na mesma carteira do encontro anterior, e os outros observados, sentaram-se mais próximos à região da frente da sala, relativamente próximos à pesquisadora.

A participação foi ativa e relevante. Contudo, o que mais se destacou foi o que ocorreu no final da oficina. Primeiramente, os alunos aplaudiram a pesquisadora e agradeceram pelos conhecimentos compartilhados. Os alunos foram dispensados, mas permaneceram na sala de aula. Os grupos nº 1 e nº 2 e o aluno nº 1 se direcionaram à pesquisadora e agradeceram a oficina e comentaram sobre experiências com amigos, familiares e colegas, relacionadas à Educação Inclusiva e TEA.

Aluno nº1: *“Pensava que TEA era tudo igual... Obrigada!”*

Após os outros alunos saírem da sala, a aluna nº2, veio até a pesquisadora, mexendo as mãos continuamente e desviando o olhar em determinados momentos.

Aluna nº 2: *“Queria dizer, obrigada! Foi a primeira vez que senti vontade de conversar com alguém da sala. Que vi que eles sabem o que eu sou e que não me achariam uma aberração. Obrigada mesmo...”*

A expressão da aluna impressionava; leveza, alívio, o olhar de quem foi e quer ser entendida. Após a oficina, a aluna específica, acompanhou a pesquisadora

até o corredor ao lado da sala. Em certo ponto da conversa, a jovem mencionou:

Aluna nº 2: *“Eu tenho aqueles traços autísticos, só minha família sabe. Tem gente que só me acha estranha... Eu tento não ligar, mas dependendo do dia é difícil. Minha mãe briga e diz que eles não precisam entender.”*

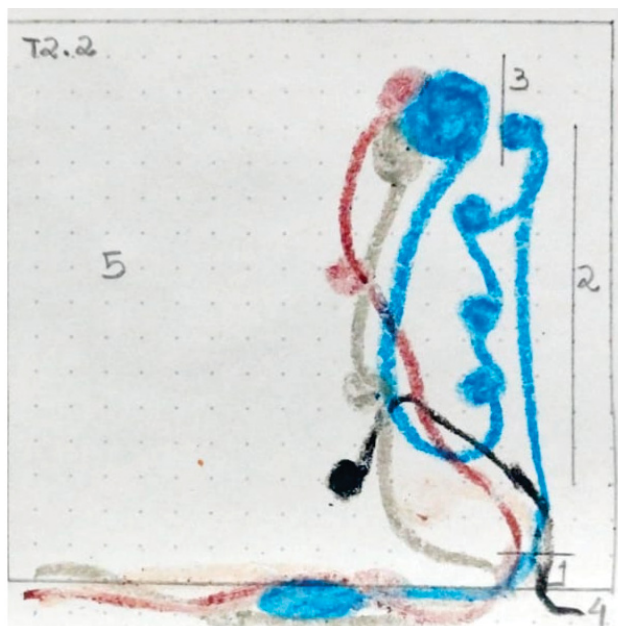
“Só a minha família sabe”. Dois encontros coletivos conseguiram proporcionar conexões; um encontro especificamente, criou rizoma, estremeceu a raiz do medo; dos julgamentos, possibilitou teias de pensamentos. *“Foi a primeira vez que senti vontade de conversar com alguém da sala”*, quantas ramificações podem surgir a partir disso? Rompimentos? Encontros? Alguns “cultivadores de árvores” pelo caminho? Tudo faz parte do processo... Só é primeiro agir; dar o primeiro passo, e continuar seguindo... Seja para onde for...

Não se deve exterminar a árvore, como uma praga; caracóis, “impulsionadores da fertilidade”; até certo ponto, o excesso o torna praga; extermínio exacerbado. Tentar podá-la, pode ser o caminho. A qual caminho? Que seja `lugar nenhum; o aprendizado do trajeto já vale a pena. Proporcionar que novos ramos surjam, sem premeditar suas direções, já se trata de mudança, tentativa oportunidade

A partir do experimentar, na turma específica, os rompimentos e conexões simultâneas foram impulsionadores e reconfortantes. Como resultado, a expectativa para o segundo encontro, da turma noturna, era indescritível e imensurável.

O mapa T2.2 demonstra os trajetos associados ao segundo encontro, da turma noturna (Figura 21).

Figura 21 – Mapa T2.2



Fonte: Autores

A partir do mapa, pode-se perceber que certos deslocamentos resultaram em encontros; conexões. Com relação à pesquisadora, a intervenção; assim como na turma vespertina, foi a aproximação com a turma.

O primeiro encontro da respectiva turma, despertou discussões e certo desconforto de alguns alunos. Ao final do encontro, o incômodo com o teor dos comentários durante a conversa era perceptível. Como esperado, a sensação se manteve; nos corredores e arredores da sala de aula. No exterior da sala, somente a pesquisadora permaneceu em um ponto específico do corredor, no período anterior ao encontro.

Os alunos observados, assim que se aproximavam da sala, entravam imediatamente, porém, todos interagiram com a pesquisadora, a partir de gestos, como forma de cumprimento.

Contudo, a aproximação dos alunos, com relação à posição escolhida na sala, foi inesperada. A dupla e a aluna nº 1 se sentaram próximas à mesa da professora, coincidentemente na região, na qual a pesquisadora permaneceu considerável tempo, durante o encontro. Com relação às falas dos alunos, o segundo encontro, aparentemente, proporcionou olhares curiosos, porém, foi marcado por uma pequena quantidade de comentários. A partir da temática do TEA, certos pontos do encontro, resultaram em olhares surpresos, principalmente, associados à exploração da amplitude do TEA e seu estereótipo.

Trajetos mais próximos às carteiras dos alunos, deslocamentos constantes, despertaram desde incômodos, a princípios de sorrisos. Após determinado tempo, a pesquisadora se manteve mais próxima à mesa da professora; até mesmo retida atrás do móvel.

Embora, os comentários tenham sido mínimos, sua relevância não segue a mesma regra. A discussão gerada após a combinação dos temas TEA, inclusão e ambiente escolar e acadêmico, foi de considerável veemência.

A abordagem foi, especificamente, sobre a ausência ou baixa presença da PcD em instituições de Ensino de etapas mais elevadas, como Ensino Médio e Superior. Após o destaque da pesquisadora a essa ausência, e a instigação de possíveis motivos para a situação, uma das alunas observadas se manifestou:

Aluna 2: “Isso que tem cotas... Nem assim (risos)...”

A entonação e palavras escolhidas pela aluna, geraram novamente; como no primeiro encontro, desconforto em alguns alunos.

Aluna da dupla nº1: “Qual a pira?”

Aluno nº1: “Por causa disso aí...”

Aluna 2: “Vocês entendem as coisas como querem. Eu disse que tem até cota para isso e nem assim tem aluno que quer”

Pesquisadora: “É o que pode ter causado a falta de procura?”

Aluna da dupla nº1: “Medo de preconceito e falta de incentivo... Sei lá... De todo mundo.”

A discussão continuou por certo tempo, mas foi finalizada após os próprios alunos repreenderem os colegas. Com a finalização da oficina, os alunos levantaram de suas carteiras e aplaudiram a pesquisadora. Posteriormente, a pesquisadora se manteve próxima à porta, se despedindo dos alunos. Alguns alunos se aproximaram para agradecer a oportunidade de compartilhamento de conhecimentos e aprendizados, em especial, alguns dos alunos observados e representados no mapa.

Aluno nº1: “Sinceramente, desculpa... Não sei como aquela criatura quer ser

professora.”

Aluna da dupla nº1: *“Que nojo! Ainda bem que tem gente que se dedica para trabalhar com essas pessoas.”*

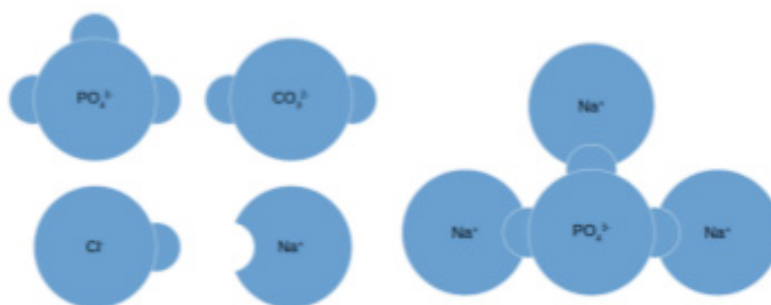
O desconforto dos alunos impressionava. Sentir a necessidade de se desculpar, por uma atitude de uma colega... A potencialidade de dois encontros... Duas conversas... De novas conexões... Ramos, galhos, brotos... Fez-se teia! Entender o porquê, não é uma necessidade! Apenas pode ter sido criado, um ambiente acolhedor... Talvez libertador!

6.3.2 Análise dos materiais produzidos - Oficina remota

A partir da aplicação da oficina pedagógica, os alunos elaboraram 14 materiais, apresentados em formato de vídeos e textos acerca dos trabalhos elaborados. O primeiro trabalho analisado foi um jogo desenvolvido com materiais recicláveis, caracterizado como material paradidático, abordando funções orgânicas. Um diferencial desse trabalho é o destaque da aluna na apresentação para que os próprios alunos devem elaborar o jogo durante as aulas, assim potencializada a interação e socialização entre os alunos, dificuldade característica associada ao TEA (DIAS, 2022).

Outro trabalho em que foi elaborado um material paradidático, abordou as ligações iônicas e a formação de sais, a partir da criação de um quebra-cabeça, relacionando cores e encaixes, como apresentado na Figura 22.

Figura 22 - Peças do jogo sobre ligações iônicas e a formação de sais



Fonte: Os autores

Dois alunos elaboraram planos de ensino completos para uma sequência de aulas envolvendo os conteúdos sobre metais e escala de pH. As duas propostas envolveram a exposição inicial aos conteúdos, seguida de uma atividade prática utilizando as metodologias TEACCH e ABA (DIAS, 2022).

O sistema PECS foi utilizado como atributo visual, em trabalhos paradidáticos que envolviam jogos da memória, tanto clássicos, quanto inovadores, envolvendo a combinação de mais de duas peças, relacionando, por exemplo, conteúdos, imagens e esquemas gerais, como os utilizados em três jogos sobre funções orgânicas e inorgânicas, e modelos atômicos e seus respectivos cientistas idealizadores (DIAS, 2022).

A visualização e correspondência de imagens através do PECS proporciona a aproximação e entendimento mais efetivo do aluno com TEA, pois a abstração tende a ser mais elaborada, concretizada à algo mais próximo da realidade (DIAS, 2022).

Um dos materiais elaborados utilizou a metodologia TEACCH como fundamentação para o desenvolvimento do conteúdo da estrutura atômica, proporcionando a observação e reconhecimento tátil das diferentes partes do modelo didático. Foi elaborado a partir de diferentes tamanhos de esferas de isopor ocas e maciças, as estruturas do núcleo e eletrosfera, distinguidos através da utilização de cores e desenhos, os prótons, elétrons e nêutrons, resultando em um material simples, acessível e de aplicação eficiente quando associado às características do aluno com TEA. Sendo esse o trabalho com mais destaque, por sua simplicidade e principalmente correspondência quanto ao objetivo proposto (DIAS, 2022).

Embora a maioria dos trabalhos produzidos tenham obtido resultados, de modo geral, satisfatórios, dois trabalhos apresentaram pontos específicos para uma análise mais detalhada e reflexiva, quanto à aplicação da oficina e a proposição dos materiais (DIAS, 2022).

Dois alunos não desenvolveram materiais como produto final, apenas propostas práticas. Em um dos casos, o trabalho envolvia a citação de compostos químicos como respostas à chamada, para auxílio de estudo para tal conteúdo. Contudo, a simples citação não envolve a produção de um material didático ou paradidático, não cabendo objetivo de potencialização e desenvolvimento do

processo de aprendizagem de alunos com TEA, obtendo apenas o intuito de decorar os termos relacionados aos conteúdos (DIAS, 2022).

A abordagem geral também foi utilizada em um trabalho que apresentou a proposição de oferecer pontos extras aos alunos que ajudassem os colegas com TEA durante as aulas de química, sendo feito um revezamento entre os alunos que proporcionaram o suporte. O trabalho em particular, abordou uma perspectiva citada e destacada durante todos os encontros da oficina; a defesa de inclusão e principalmente de ausência de distinção entre os alunos, definindo e destacando o aluno com TEA, a partir de suas necessidades especiais. Dessa forma, a abordagem foi oposta a todos os conceitos e princípios desenvolvidos durante os encontros e falas dos ministrantes da oficina (DIAS, 2022).

A partir da avaliação geral dos trabalhos, foram definidas categorias para análise dos conteúdos, fundamentações, efetividade de aplicação e categorias específicas com relação às metodologias de intervenção utilizadas nos materiais desenvolvidos, assim apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Categoria de Análise geral

2.1 Identificação quanto a categoria do material (didático ou paradidático)	12 paradidáticos e 2 não possuem relação com material didático ou paradidático
2.2 Utilização de pelo menos uma metodologia de intervenção (ABA, TEACCH ou PECS)	3 PECS, 6 TEACCH, 1 ABA, TEACCH+ABA 1 e 2 não possuem relação com as metodologias de intervenção
2.3 Associação direta à compreensão de um conteúdo da disciplina de química	11 trabalhos
2.4 Apresentação de fundamentação e/ou relação da elaboração do material com as características apresentadas por crianças com TEA	6 trabalhos
2.5 Adequação do material com as necessidades características apresentadas por crianças com TEA	10 trabalhos

Fonte: Os autores

O Quadro 1 apresenta a categorização definida após a análise dos 14 trabalhos, assim identificados quais se enquadram ou não nas respectivas considerações. Contudo, destacamos que também foi feita a análise de algumas

categorias partindo da perspectiva dos alunos, ou seja, como cada um categorizou o seu material. Por exemplo, a categoria 2.1 aplica-se à classificação quanto a categoria de material elaborado (DIAS, 2022).

Dessa forma, são apresentadas as classificações de todos os trabalhos, a partir do estudo do que consiste um material didático e um material paradidático, porém também analisamos se o aluno citou essa classificação, se citada, se foi definida corretamente pelos graduandos. O reconhecimento dos materiais como paradidáticos, ocorreu em 7 dos 14 trabalhos, que quando comparado com a análise geral, estabelecido após o estudo da fundamentação, coincide sendo a maioria dos trabalhos apresentados, sendo que também corresponde corretamente à categorização estabelecida pelos autores. Nos outros 6 trabalhos, não foi citado pelos alunos, a classificação quanto ao material se enquadrar na categoria didático ou paradidático (DIAS, 2022).

A categoria 2.2 está relacionada às metodologias de intervenção associadas diretamente ao TEA, apresentadas e exemplificadas no terceiro encontro da oficina pedagógica, a metodologia ABA, TEACCH e PECS. Após a análise dos trabalhos, 6 trabalhos embasaram-se no TEACCH, utilizando sistemas de encaixes e distinção entre objetos. O PECS foi abordado por 3 alunos e o ABA por um aluno, que desenvolveu um sistema de parabenização e recompensas a partir da utilização correta do material elaborado. Um aluno associou o TEACCH e o ABA ao seu material paradidático, estabelecendo uma sequência de atividades, finalizadas com um sistema de recompensa, sendo que a combinação entre as duas metodologias é comumente utilizada em práticas de ensino para alunos com TEA (SANZ-CERVERA ET AL., 2018).

Contudo, somente 5 alunos conseguiram classificar seu material, com relação ao embasamento da metodologia utilizada corretamente, destacando que 2 trabalhos não se encaixavam em nenhuma das aplicações abordadas na oficina (DIAS, 2022).

Como a oficina foi desenvolvida com alunos de graduação do curso de química - licenciatura, foi solicitado que os materiais desenvolvidos tivessem relação a conteúdos de química, sendo essa característica avaliada, quanto à sua correspondência ou não na característica 2.3. Em geral, a indicação foi atendida, de certo modo, em todos os trabalhos, porém em dois trabalhos não houve a exploração

da aprendizagem. Dessa forma, nesses trabalhos, ocorreu a citação superficial de certo conteúdo como, por exemplo, utilizando o trabalho como uma forma de decorar certos termos e conceitos aleatórios da disciplina de química, sem qualquer intuito de apoio pedagógico (DIAS, 2022).

A categoria 2.4 analisa a presença da fundamentação e/ou relação do material elaborado com as características do TEA, estando essa fundamentação presente no trabalho dos alunos. Com a análise, foi identificada a apresentação da fundamentação em 6 dos 14 trabalhos, embora outros trabalhos além dos contabilizados, apresentassem embasamento teórico no material obtido como produto, a categoria avaliou a citação da fundamentação na apresentação do material, portanto, nos vídeos e/ou textos elaborados, pois dessa forma, a avaliação do que foi explorado no desenvolvimento dos materiais foi mais eficiente (DIAS, 2022).

Embora todas as categorias de análise tenham sido essenciais para avaliação da correspondência do material elaborado com a fundamentação desenvolvida durante a oficina, a categoria 2.5 contempla, de certo modo, todas as categorias anteriores, sendo como uma conclusão de toda a análise. Portanto, 10 dos 14 materiais apresentados, após avaliados, estariam adequados às especificidades do TEA, estando munidos de potencialidades quanto à adaptação e aplicabilidade em sala de aula, proporcionando a compreensão mais efetiva e lúdica de determinados conteúdos da disciplina de química (DIAS, 2022).

6.3.3 Análise dos Questionários - Oficina remota

Após o primeiro encontro, os alunos responderam a um questionário estruturado online, elaborado em uma ferramenta digital, em que estavam contidos os seguintes tópicos:

- O que uma deficiência representa para você?
- Cite três palavras que você associa à deficiência.

Os questionamentos foram associados diretamente à interpretação pessoal do que consiste uma deficiência, pode-se perceber dois entendimentos distintos, sustentados nas perspectivas do Modelo Médico e do Modelo Social da Deficiência,

conceituados no primeiro encontro, após a conclusão do envio das respostas dos alunos. Dessa forma, todas as respostas foram fundamentadas na experiência e visão pessoal de cada aluno, não sendo influenciados pelas interpretações apresentadas na oficina (DIAS, 2022).

A maioria das respostas se enquadra à interpretação defendida pelo Modelo Médico da Deficiência, o qual utiliza como base, o conceito da “falta de algo”, como nas respostas apresentadas no questionário:

“É uma perda ou deficiência de uma parte do corpo ou/e uma função corporal.”

“Quando penso na palavra deficiência, costumo associar a uma condição que faz com que algumas pessoas tenham impedimentos e/ou dificuldades no desenvolvimento de seus afazeres físicos e intelectuais de maneira plena. Ou seja, possuem alguma defasagem ou lesão física, cerebral ou psicológica que a impede ou dificulta a realização de um ato.”

“Uma deficiência representa pra mim essencialmente a falta de algo ou a não efetividade plena de certas atividades por conta da ausência de algum membro ou por problemas cognitivos.

(Respostas retiradas do Questionário aplicado durante a oficina pedagógica.)

Contudo, algumas respostas abordaram a sociedade na fundamentação do conceito, aplicado ao Modelo Social da Deficiência, em que se analisa a influência da organização social na definição do que é ou não deficiente ao seu padrão.

“Deficiência é algo que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

“É uma característica, seja física ou mental que não permite o sujeito de realizar suas ações sociais “normalmente”, algo que o impeça de “acompanhar” o ritmo social.”

“Vejo como algo que traz uma desvantagem para a pessoa realizar tarefas (como se locomover e/ou interagir socialmente) da maneira considerada “normal”, não necessariamente por causa da deficiência, mas sim por conta das barreiras impostas a essas pessoas, impedindo-as de participar de uma forma efetiva na sociedade.”

(Respostas retiradas do Questionário aplicado durante a oficina pedagógica.)

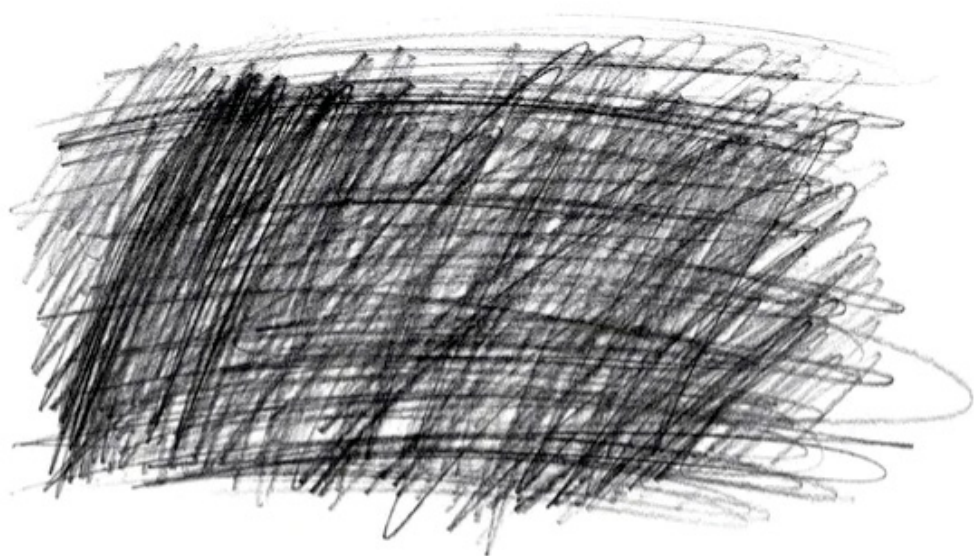
O Quadro 1 apresenta as palavras citadas como respostas ao segundo tópico, assim como a quantidade de citações de cada palavra diante da totalidade

das respostas, sendo que cada aluno poderia escolher três palavras e o quadro também apresenta os termos repetidos entre as citações dos alunos.

Quadro 2 - Relação de respostas ao questionamento “Cite três palavras que você associa à deficiência”

Palavra citada	Quantidade de citações
Dificuldade	7 citações
Exclusão, inclusão.	2 citações (cada palavra)
Acessibilidade, adaptação, ajuda, ausência, bullying, carência, complicação, condição, cuidados, desafio, defasagem, desigualdade, diferença, doença, diferente, especial, estrutura, exclusão, frustração, inclusão, insuficiência, lesão, limitação, normalização, preconceito, privação, raiva, respeito, segregação, superação, tristeza.	1 citação (cada palavra)
TOTAL DE CITAÇÕES	42 (3 citações por aluno)

Fonte: Os autores



Fonte: DELIGNY, 2015

***"Quem um dia irá dizer
Que existe razão nas coisas feitas pelo coração?(...)"***

Eduardo e Mônica, Legião Urbana

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez o título do item seja inadequado, para o que se espera e o que será produzido. Uma conclusão? Interpretação? Em momento algum se objetivou identificar o porquê. Alterações nos trajetos? Antes, durante, ou após a mudança no deslocamento da pesquisadora? Por quê? Não se sabe! Ou melhor, não é preciso saber! A experiência foi rizomática... Uma viagem ao interior de si mesmo... Uma viagem que não se deve permitir que acabe.

Observar, sem desenvolver justificativas. Algo que não funciona do jeito que se espera, e que não precisa ser corrigido. A “praga”, que se define por conveniência. O “exterminador” que age como “salvador”. O “exterminado” que é ferido, e quando sobrevive, recebe o rótulo de “fugitivo”, que deve ser contido; “ameaça”. Uma criança que se comunica, a partir de seu jeito de ser, mas é silenciada por imposições da sociedade.

O estudo teórico se relaciona ao pensamento inclusivo, de forma múltipla. Entender que uma diferença não é uma anormalidade; uma cartilha de indicações e regras, do que se consegue ou não, fazer. Que não se trata de um objeto, com manual de instruções, que se não usado para o fim que foi estabelecido, estraga, extrapola, explode, e pode corromper os outros à sua volta. O TEA é mais que um “autista”, que deve ser tratado como anormal; incapaz. Que algo que gera pena, angústia... Que se pensa o “não faz”, “não fala”. O TEA é amplitude, que como a amplitude sonora, pode se tornar intensa, que carrega energia.

As oficinas desenvolvidas produziram resultados inimagináveis, pois não se imaginava o que deveria ocorrer. A consistência do inesperado, juntamente à oportunidade de interagir com jovens; futuros docentes, compartilhando experiências, proporcionou a associação direta da teoria com a prática.

Entender que um pensamento enraizado pode gerar incômodo, pode impulsionar discussões e proporcionar, talvez, mudanças, se mostrava instigante na leitura e estudo das teorias. Combinar toda a análise, com a observação da teoria, sendo praticada, diante de seus olhos, torna a viagem da pesquisa, inesquecível.

Reconhecer que os trajetos; deslocamentos, podem ser uma forma de análise, entender que a “coleta”, a “produção” de dados é, na verdade, uma busca por dados que sempre estiveram disponíveis, que não se produziu, e sim, foram

encontradas potencialidades no que se ignorava, foi uma das mais importantes “conclusões” da pesquisa.

Estar de frente com o preconceito, com a falta de empatia, derrubou, durante certo período, a “árvore da esperança”, desencadeando o desespero da incerteza, do “isso não vai levar a nada”. Porém, mais interessante do que a “queda”, é a forma de se se reerguer. A conexão com uma jovem, em específico, impulsionou o continuar; o tentar e principalmente, o não desistir.

Uma “não-conclusão” longa... Mas que não mensura o carinho pela causa; e agora a sensação de “valeu a pena”. A desconstrução; a agonia de todo o processo, o medo de não agradar, e de não se encaixar ao que é esperado, assustam; incomodam, mas também definem novos caminhos, com múltiplas possibilidades.

Deleuze, Guattari, Deligny; rizoma, teia, Aracniano. O que se enfim, se conclui? Se conclui que toda diferença é inconclusiva; rizomática, que tentar encaixar uma peça a um padrão inatingível, é desgastante, desnecessário. A peça pode constituir novas combinações, pode produzir o inexplorado, e isso é tão... DIFERENTE!

8 REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM - V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed. xlv, 2014.

AUTISMO E REALIDADE, Fundação José Luiz Egydio Setúbal, **O que é o autismo**. 2021.

BACH JUNIOR, J. Educação Ecológica e a fenomenologia da natureza de Goethe e Steiner na Pedagogia Waldorf: a Experiência e estética no desenvolvimento da Percepção Ecológica. **Revista Inter Ação**, s.i, v. 1, n. 33, p. 103-116. jun. 2008.

BACKES, B., ZANON, R. B. e BOSA, C. A.. Características Sintomatológicas de Crianças com Autismo e Regressão da Linguagem Oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, n. 3343, p. 1-10. jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Porto Editora. Ed. 70, 2004.

BARNES, C.. *Un chiste “malo”: ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In P. Brogna (Org.), Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, s.v., s.n., p. 101-122, jun. 2009.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSA, C. e CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, set. 2000.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. 10 volumes. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei Nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo - 2. ed. rev. - **Ministério da Educação - MEC**, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº12.764. Institui a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2018.

CABRAL, C. S. e MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, Belo Horizonte, v. 33, n. 142079. p. 1-30. abr. 2017.

CAMARGO, E. P. de. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação**. Bauru , v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017.

CANDAU, V. M. . **Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Editora Vozes: , 1996.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 2007. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 p.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano – e outros textos**. Trad. Lara de Malimpensa. São Paulo: n.1 Edições, 2015.

DELIZOICOV, N. C.; SLONGO, I. I. P. O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, s.v., n. 32, p. 205-221, mai. 2013.

DIAS, R. C. **Educação inclusiva aplicado ao ensino de química para discentes com transtorno do espectro autista (tea): potencialidades de oficinas pedagógicas na formação docente.** Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

EIKESETH, S. *Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism.* **Research in Developmental Disabilities**, v. 30, n. 1, p. 158-178. 1 abr. 2009.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, ago. 2013.

GRESHAM, F., BEEBE-FRANKENBERGER, M., e MACMILLAN, D. *A selective review of treatments for children with autism: Description and methodological considerations.* **School Psychology Review**, s.l., v. 28, n. 4, p. 559–575. out. 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019.

LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus. 1992.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Summus, 1979.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal do Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, set. 2006.

LIPPE, E. M. O.; CAMARGO, E. P. de. **O ensino de Ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista.** São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2009.

LOCATELLI, P. B.; SANTOS, M. F. R. dos. Autismo: Propostas de Intervenção. **Revista Transformar**. Itaperuna. s.v., n. 8, p. 203-220, ago. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. CID 10. Brasília: DATASUS, 2021

OSTERGAARD, E., DAHLIN, B. e HUGO, A. *Doing phenomenology in science education: a research review*. **Studies in Science Education**, v. 44, n. 2, p. 93-121. fev. 2008.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras. Rua XV de Novembro, 165. CEP 01013-001. Tel: 3337-9900 PABX.

SANZ-CERVERA, P., FERNÁNDEZ-ANDRÉS, M. I.; PASTOR-CEREZUELA, G. e TÁRRAGA-MINGUEZ, R. *The effectiveness of teacch intervention in autism spectrum disorder: A review study*. **Papeles del Psicólogo**, s.l., v. 39, n. 1. p. 40-50. mar. 2018.

SCHMIDT, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v.18, n. 1, p. 222-235. out. 2016.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, **Arq. Mudi. Periódicos**, Maringá, 2007.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Psicologia Escola e Educação**. Maringá, v. 17 n. 1, p. 65-76. abr. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. (Tradução da versão resumida norte-americana). São Paulo: Martins Fontes, 1934.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia.** (Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Madrid: Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições, 1995.